

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Organização, Gestão e Avaliação das Escolas em Portugal

Joana Isabel Fernandes Tomé

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM  
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Administração Educacional

2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Organização, Gestão e Avaliação das Escolas em Portugal

Joana Isabel Fernandes Tomé

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM  
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Administração Educacional

Relatório de Estágio orientado pelo Prof. Doutor Natércio Afonso

2009

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, quero manifestar o meu agradecimento ao Professor Doutor Natércio Afonso, na qualidade de orientador, pelos seus sábios conselhos e críticas oportunas, fundamentais para a estruturação e desenvolvimento de um percurso investigativo.

À Inspeção-Geral de Educação pela oportunidade que me proporcionou em ter conhecimento *in loco* da sua actividade e de aceder a novas áreas do conhecimento, permitindo a realização do meu estágio no âmbito do mestrado conducente ao grau de Mestre em Ciências da Educação – Administração Educacional.

Um agradecimento especial à Doutora Maria Leonor Duarte, na qualidade de orientadora na instituição de acolhimento, pelos seus conselhos oportunos e reflexão crítica.

Às minhas amigas, Andreia Caeiro e Mónica Mansilha, pelo encorajamento, pela ajuda e pela disponibilidade manifestada.

Uma palavra final de agradecimento à minha família, em especial aos meus pais e irmãs que sempre mostraram uma disponibilidade incondicional, apoio e compreensão em todos os momentos.

# ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS E GRÁFICOS.....	v
RESUMO.....	vi
ABSTRACT .....	vii
INTRODUÇÃO .....	8
Capítulo I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	10
Enquadramento Teórico .....	10
Modelo de Administração da Escola de Interesse Público do Sistema Educativo Português .....	13
Avaliação do Sistema Educativo Português .....	16
Capítulo II – Caracterização da Organização (IGE) .....	23
1. Identificação do Organismo .....	23
1.1. Origem e “História” .....	23
1.2. Enquadramento Orgânico e Missão .....	24
1.3. Objectivos .....	26
1.4. Actividades .....	27
1.5. Pessoas e Tarefas .....	29
1.6. Financiamento .....	31
1.7. Estrutura.....	33
1.8. Projectos e Parcerias .....	35
Capítulo III – Actividades Desenvolvidas na Instituição da Acolhimento – IGE .....	38
Capítulo IV – Projecto de Investigação.....	43
1. Introdução.....	23
2. Conceptualização do Problema .....	44
3. Metodologia.....	49
4. Organização, Análise e Interpretação dos dados.....	51
CONCLUSÃO .....	63
BIBLIOGRAFIA .....	64
ANEXOS.....	70

## **ÍNDICE DE QUADROS E GRÁFICOS**

**Quadro 1** – Actividades da IGE em 2007;

**Quadro 2** – Recursos Financeiros da IGE em 2007;

**Gráfico 1** – Níveis de Classificação por domínio, *in* Relatório Nacional de Alvaliação Externa das Escolas, 2006-2007.

## RESUMO

O presente relatório *Organização, Gestão e Avaliação das escolas em Portugal* aborda a organização e gestão das escolas, e avaliação organizacional dos estabelecimentos de ensino no âmbito da Avaliação Externa das escolas, como um contributo para o desenvolvimento e melhoria da qualidade das mesmas, numa perspectiva reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo.

O quadro teórico incluiu uma pequena reflexão/descrição das questões inerentes à evolução do Sistema Educativo em Portugal e em especial à organização e gestão das escolas e à avaliação (Auto-avaliação e avaliação externa), sendo invocadas as problemáticas e os conceitos específicos, princípios, critérios e instrumentos.

Em termos metodológicos, o estudo utilizou, em exclusivo, os relatórios produzidos no âmbito da actividade de Avaliação Externa das escolas, da Inspeção-Geral de Educação – Ministério da Educação, e a técnica de análise de conteúdo.

O estudo incidiu sobre o universo dos relatórios de avaliação externa dos 100 estabelecimentos de ensino participantes, no ano lectivo de 2006/07.

Os resultados apontam para cinco ideias-chave: sistema educativo, organização e gestão das escolas, auto-avaliação, avaliação externa e melhoria do ensino.

## **ABSTRACT**

This report “Organization, Management and Evaluation of Schools in Portugal” addresses the organization, management and organizational assessment of schools under the External Evaluation of schools, as a contribute to the development and improvement of their quality, through a reflexive perspective and continuing enhancement.

The theoretical frame includes a small discussion/description of issues inherent to the evolution of the education system in Portugal, especially organization and management of schools as well as evaluation (self-assessment and external evaluation), making use of specific subjects, concepts, principles, criteria’s and instruments.

As methodology, this study uses exclusively the reports produced in the schools External Evaluation activity of the “Inspeção-Geral da Educação” – Ministry of Education – and applies the technique of content analysis.

This study is focused on the external evaluation of one hundred schools participating throughout the year 2006/07.

The results point to five key words: education, organization and management of schools, self-evaluation, external evaluation and education improvement.

## INTRODUÇÃO

O presente texto constitui o relatório das actividades desenvolvidas no estágio<sup>1</sup> realizado na Inspeção-Geral da Educação – Ministério da Educação, que decorreu entre os meses de Novembro de 2007 e Junho de 2008, com uma duração de dezasseis horas por semana.

Este relatório surge, no âmbito do mestrado em Ciências da Educação conducente ao grau de mestre em Ciências da Educação na área de especialização de Administração Educacional. Tem três objectivos basilares:

≡ Compreender uma organização com fins educativos no contexto político e administrativo em que exerce a sua actividade; os princípios, regras e modalidades subjacentes próprias ao seu funcionamento; os modos de organização e gestão e a interacção com a comunidade e as entidades locais;

≡ Conhecer e contactar com as funções de um técnico superior, na área da administração da educação, através da participação em diferentes actividades desenvolvidas pela Inspeção-Geral de Educação;

≡ Desenvolver um projecto integrado, a partir da realidade observada, numa das áreas de intervenção propostas: gestão da educação, gestão da formação ou gestão da diversidade.

As razões que conduziram à escolha da Inspeção-Geral de Educação (IGE) para o desenvolvimento deste trabalho prendem-se com a missão que este organismo incorporou na sua lógica de acção, comprometendo-se a trabalhar para garantir a qualidade, a equidade e justiça na Educação.

O trabalho estrutura-se em quatro capítulos fundamentais. O primeiro capítulo pauta-se por uma pequena revisão da literatura acerca deste tema; o segundo capítulo, por uma breve caracterização do organismo onde efectuei o estágio de natureza profissional (IGE); o terceiro capítulo, prende-se com a descrição das actividades realizadas no âmbito da minha intervenção enquanto “funcionária” neste organismo; o quarto e último capítulo, diz respeito ao projecto de investigação, que está intimamente ligado com a actividade da Avaliação Externa de escolas da IGE, no ano lectivo 2006/07.

---

<sup>1</sup> Anexo 1 - Protocolo de Estágio de natureza profissional.



**I. Capítulo**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## Enquadramento Teórico

A avaliação da qualidade do ensino na escola é uma necessidade óbvia em qualquer sistema educativo, salientando esta necessidade quando se faz uma opção por um modelo que concede maior autonomia às escolas. Ao longo dos últimos anos, temos assistido em Portugal a um panorama que evoca uma maior autonomia por parte dos estabelecimentos de ensino e consequentemente uma delegação de poderes aos mesmos, exigindo algum grau de descentralização funcional e territorial.

Segundo Formosinho (1986, *in* Formosinho, Sousa Fernandes, Machado, Ferreira, 2005), ao longo do tempo até ao século XVIII na Europa subsistiu um sistema administrativo sem indeferenciação das funções administrativas e judicial, isto é, a não subordinação da administração pública ao direito. Portugal, não foi excepção e tal como a França a partir do século XIX, adoptou “um sistema administrativo altamente centralizado” (*idem*). Uma realidade que vigora até aos dias de hoje, embora a “constituição vigente preconize a instauração de um sistema de administração pública descentralizado [assim como] a lei de Bases do Sistema Educativo preconize um modelo de administração do sistema escolar desconcentrado e descentralizado” (Formosinho, 2005). Entenda-se por desconcentração – a decisão é da responsabilidade do centro, mas a coordenação e a avaliação da execução são atribuídas a órgãos regionais ou locais cuja missão é informar o centro. Admite-se portanto, a emergência de medidas políticas de tomada de decisão que aconteçam onde os decisores vão ter efeito não havendo assim uma racionalização administrativa. O mesmo autor defende assim, a apresentação de um modelo descentralizado aumentando deste modo, a adequação e eficácia da administração pública para a resolução dos problemas locais, e a “prestação de contas pelos resultados e não pelo mero cumprimento da norma burocrática central”.

A implementação do modelo descentralizado, ao contrário do modelo centralizado que se baseia na verificação do cumprimento das normas, permite um controlo a partir dos contextos de execução através da análise das capacidades das pessoas, revelando uma justificada importância numa sociedade cada vez mais complexa, como meio mais eficaz e mais económico de decidir adequadamente. Esta questão é no momento, uma necessidade já aceite por todos, um modelo democrático

com duas dimensões importantes – uma vertente participativa e outra de equilíbrio de poderes. Por um lado na vertente participativa, a descentralização visa “o exercício de vida democrática interessando os cidadãos pelos problemas públicos através da possibilidade de influência e participação na gestão da administração pública”, e por outro, a vertente equilíbrio de poderes, o “respeitar os direitos e liberdades locais, constrói um sistema pluralista que evita os abusos da Administração Central e limita o poder do Estado<sup>2</sup> face à sociedade civil” (Formosinho, 2005). A última vertente é aquela que revela alguma resistência – “no quadro de um sistema juridicamente descentralizado, entre um sistema mais ou menos descentralizado do ponto de vista político-administrativo e do ponto de vista financeiro” (Freitas do Amaral, 1988:689, *in* Formosinho, Sousa Fernandes, Machado, Ferreira, 2005).

Entenda-se por administração pública “o conjunto de organizações encarregadas de levar a cabo a actividade administrativa pública, [que visa] satisfazer um conjunto de necessidades comuns fundamentais para a vida da colectividade, geralmente nos domínios da segurança, da educação e cultura e do bem-estar” (Formosinho, 2005). Quando falamos dos estabelecimentos de ensino (escola) estamos perante uma administração pública estatal participada. Quer isto dizer, que “a sociedade civil participa em actividades a cargo do Estado visando um modo de adequar melhor as decisões públicas aos interesses legítimos desses grupos”, apelando à participação dos pais, dos alunos, das autarquias, das associações nas tomadas de decisão sobre a vida da escola; uma participação deliberativa e não meramente consultiva (*idem*).

Desenha-se portanto, uma urgência vigente que “deixe cair por terra” uma administração centralizada da educação, em que o Estado assume a responsabilidade pela orientação e execução da actividade educativa, e se instaure um sistema de administração pública que valorize a dimensão comunitária. Emergência de “um apelo a uma democracia mais participativa com consequente descentralização na administração da educação (...) e uma maior participação dos alunos, dos professores, dos pais e famílias, da comunidade na orientação das actividades educativas e no controlo e prestação de contas a que as escolas estão sujeitas” (Formosinho, 2005).

Recorrentemente, a Descentralização e Autonomia são dois conceitos que passaram a fazer parte na administração da educação. São geralmente, confundidos os seus significados e por isso mal empregues. Ambos buscam sistemas mais flexíveis,

---

<sup>2</sup> O conceito de Estado é usado no sentido de Estado-Administração, isto é, a pessoa colectiva pública que, sob a direcção do Governo, desempenha a actividade administrativa (Freitas do Amaral, 1988).

diferenciados e participativos quer em termos pedagógicos como pragmáticos e técnicos. Falar de descentralização tem implicações na forma como são distribuídos entre as partes de um determinado sistema organizacional, as responsabilidades de garantir a execução de diversas missões e o poder de tomar decisões com referência a essas missões (Goumay, s.d., 155 *in* Formosinho, Sousa Fernandes, Machado, Ferreira, 2005). Se pensarmos numa perspectiva evolutiva, a centralização, conceito que emerge primeiramente como forma de organizar o sistema organizacional e administrativo, refere que a “responsabilização e o poder de decidir se concentram no Estado ou no topo da Administração Pública cabendo às restantes estruturas administrativas, onde se incluem naturalmente as escolas, apenas a função de executar as directivas e ordens emanadas desse poder central” (Sousa Fernandes, 2005). Surge posteriormente, e de acordo com o mesmo autor, o conceito de descentralização que supõe o “reconhecimento do interesse público de uma comunidade humana definida ou pela pertença a um território, ou por constituir um certo aglomerado social com identidade própria e interesses comuns”, em que a gestão desses interesses é efectuada por órgãos eleitos para esse efeito pela colectividade, não estando subordinada hierarquicamente a outro órgão. A autonomia, outro conceito que cada vez mais tem assumido relativa importância neste processo, distingue-se de descentralização, porque ao contrário desta que subentende uma distribuição de competências e atribuições dentro de um sistema político ou administrativo, a autonomia pressupõe a “existência fora do centro político e administrativo, de capacidades para movimentar acções políticas, desenvolver processos administrativos e aplicar competências científicas e técnicas” (idem). Portanto, procura ordenar-se e dirigir-se a si próprio com independência. É neste pressuposto, que a autonomia escolar goza de uma grau significativo de iniciativa educativa, pedagógica e administrativa e dispõe de uma sistema de autogoverno ou auto-gestão (crf. Gairín, o.c.:27 *in* Formosinho, Sousa Fernandes, Machado, Ferreira, 2005). Como sustenta João Barroso (1996), a autonomia é um processo de construção individual, em primeiro lugar, e social e interactiva, em segundo lugar, que afirma as suas potencialidades e competências, atraindo solidariedades e reivindicando maior independência para a sua acção, introduzindo sistemas de avaliação dos seus resultados em relação às finalidades e objectivos educativos partilhados. Constitui-se deste modo, uma autonomia construída, uma vez que é um processo de construção e de apropriação e não uma transferência de competências do poder central para outras estruturas inferiores – autonomia decretada, a qual é muitas vezes interpretada como sendo uma

descentralização. A evolução da legislação portuguesa sobre a organização escolar no quadro de uma política de descentralização e autonomia aconteceu um pouco nesta lógica. Segundo o autor João Barroso (2004), são três os momentos cruciais do ponto de vista político, em Portugal, que caracterizam uma “estratégia mais ampla de reforma da organização escolar” com objectivo primordial, melhorar o funcionamento da sua gestão, aumentar a qualidade e eficácia dos seus resultados. O primeiro momento do ponto de vista político a contribuir para este facto, decorre durante a Primeira República, em 1914 com a criação e regulamentação do “Conselho administrativo”, reconhecendo o envolvimento dos diversos órgãos do liceu, na elaboração do orçamento (Decreto n.º 471 de 6 de Maio de 1914); o segundo, prende-se essencialmente com a “Reforma Educativa” em 1986, em que a comissão criada para o efeito, propõe a “implementação de políticas de efectiva descentralização da administração educativa e a consagração legal e regulamentação do princípio de autonomia relativas das escolas e centros no domínio administrativo e financeiro” – aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo que defendia a “descentralização e desconcentração dos serviços” e com o Decreto-Lei n.º 43/89 que estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas. Por último, a elaboração e aprovação do Decreto-Lei n.º 115A/98 (Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas e agrupamento de escolas).

Em suma, e tendo em conta os argumentos da centralização e descentralização, permite-nos admitir que se pode conciliar uma certa centralização com descentralização e autonomia. Para tal, o papel do Estado é essencial para “assegurar determinados objectivos de âmbito nacional, criar condições de igualdade, garantir recursos suficientes para promover a educação e evitar discriminações em relação a minorias” (Sousa Fernandes, 2005). Quando pensamos numa política educativa desperta para os contextos e tendências da actualidade é necessário um determinado equilíbrio entre medidas centralizadas para garantir as mesmas oportunidades a todos e medidas descentralizadoras assegurando maior flexibilidade e diversidade nas formações escolares e maior participação na tomada de decisão e autonomia educativas.

#### Modelo de Administração da Escola de Interesse Público do Sistema Educativo Português

Centrando agora esta pequena reflexão na evolução do Sistema Educativo Português, nomeadamente no que diz respeito à administração das escolas, é um sistema

caracterizado fundamentalmente por uma história de centralização durante a qual foram criadas as estruturas que prevalecem até aos dias de hoje.

O modelo de administração da escola de interesse público no nosso país, segundo Formosinho (2005), teve três momentos importantes ao longo do tempo que nos permitem compreender a sua evolução, nomeadamente, o período do Estado Novo em 1926 a 1974, com um regime autoritário – modelo centralizado; de 1974-1986, a instauração da democracia na sequência da Revolução de 1974, preconizando um modelo descentralizado de administração pública, embora com a continuação de um modelo centralizado na administração do sistema escolar; e finalmente de 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo até actualidade – implementação da desconcentração regional sem instauração de um modelo de descentralização propriamente dito, mas com a implementação de algumas áreas.

Relativamente ao primeiro momento relevante nesta evolução, que se caracteriza por um modelo centralizado na sua totalidade, ou quase, referimo-nos ao período de 1926-1974. Com a implementação do Estado Novo este foi o panorama de Portugal, em que a Administração Central tinha total controlo sobre as áreas de decisão, isto é, manteve o controlo relativamente, ao que se ensina (currículo), quem ensina (professores), quem se ensina (alunos), como se ensina e avalia (pedagogia e didáctica), o modo como está organizado o ensino (organização pedagógica da escola) e o modo como se orienta e coordena o ensino (coordenação pedagógica). No período após a revolução de 1974, ocorreu a mudança do regime político com a instauração da democracia. É evidente que houve alterações no próprio regime político e no clima social que desencadearam mudanças na relação do poder entre as escolas e o poder central, sem com isso se manifestar ao nível das competências formais desses serviços centrais e das próprias escolas. Quer isto dizer, que não sucedeu uma alteração propriamente dita, continuando em termos de poder decisório formal, tão centralizado como antes. A emergência da massificação na década de 70 “subsequente às mudanças sociais provocadas pela revolução de 25 de Abril, acelerou” tal acontecimento, surgindo assim uma proliferação legislativa – controlo normativo, dando continuidade a um modelo administrativo centralizado (Formosinho, 2005). É portanto, a partir de 1986 com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) que se consagra “a concepção de Estado democrático e descentralizado no domínio da educação” (Formosinho e Machado, 2005), incluindo “uma distribuição de poder nas decisões educativas, através da descentralização dos órgãos e da participação popular na

definição da política e na direcção e gestão dos estabelecimentos de ensino” (Fernandes, 1988:507 *in* Formosinho, Sousa Fernandes, Machado, Ferreira, 2005). Este último momento identificado marca deste modo, “uma vontade de desconcentração e descentralização que pretende romper com as lógicas das décadas anteriores, impulsiona o ressurgimento da relação da escola com o território local” (Formosinho e Machado, 2005). No que concerne a esta medida, pretende-se “tomar em conta a diversidade do espaço educativo local, reformular o papel do estatuto na gestão educação, redistribuir funções por vários patamares da administração e instaurar novas relações entre as comunidades locais e o sistema educativo através da participação na direcção de escola pública” (idem).

Apartir da década de 80 foi com algum esforço que tentaram a implementação de medidas e projectos que potenciasssem a descentralização de poderes da administração educacional, embora se tenha registado uma desconcentração dos mesmos com a criação de Direcções Regionais e dotar os estabelecimentos de ensino de um regime de autonomia (Decreto-Lei n.º 43/99, de 3 de Fevereiro). Esta intenção de impulsionar uma política de descentralização e autonómica, surge como Decreto-Lei n.º 115/A, de 4 de Março, que constituía assim o novo diploma de autonomia e gestão das escolas, procurando-se, uma nova tentativa de regulação sistémica tendente à valorização do local. O decreto, prevê de igual forma a celebração de “contratos de autonomia” que devem ser enquadrados (art. 48º) na “subordinação de autonomia aos objectivos do serviço público de educação e à qualidade da aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos”, pressupondo o reforço da responsabilização dos órgãos de administração e gestão, “através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação do desempenho da escola que permitam acompanhar a melhoria do serviço público de educação” e a “garantia de que o alargamento da autonomia respeita a coerência do sistema educativo e a equidade do serviço prestado” (Formosinho e Machado, 2005).

Concomitantemente, com esta medida emerge a questão da avaliação que se vem constituindo num dos lugares, num dos sintomas da actual fase de “lacteamentos em redor de um novo modo de regulação do sistema educativo” (Demailly, 2001a, *in* Estêvão, C.1997).

## Avaliação no Sistema Educativo Português

Como já foi referido anteriormente, a avaliação das escolas tem sido um aspecto que nos últimos tempos tem merecido alguma atenção. Questões como a promoção da qualidade da oferta de educação, no contexto de debates recentes, têm colocado acento tónico nestes problemas por parte da administração do sistema educativo.

O conceito de escola resume-se à pertença a uma comunidade viva, que pensa e que tenta encontrar as melhores situações para obter os melhores resultados, tendo em conta as realidades concretas. E pensando em escolas autonómicas com capacidade de tomar iniciativas, implica também responsabilidade e obrigação de prestar contas àqueles que conferiram confiança, destacando-se assim, a avaliação. Segundo o autor Tomás Escudero Escorza, (1980, *in* Formosinho, Sousa Fernandes, Machado e Ferreira, 2005), a “avaliação é um processo e não um produto, no entanto é um processo que se justifica desde que se constitua como ponto de apoio para tomar decisões racionais”. Nesse sentido, e segundo o mesmo, avaliação “consiste num processo de identificação, recolha e tratamento de dados que vise obter informação que justifique uma determinada acção”. Deste modo, podemos afirmar que “avaliação educacional em contexto escolar será, profundamente dependente da natureza das concepções organizacionais de escola e respectivas definições de objectivos, tecnologias, estruturas, processos de planeamento e de decisão, de liderança, mudança, entre outros” (Lafond, Ortega, Marieau, Skovsgaard, Formosinho, Machado, 1998).

Tem-se verificado nos últimos anos, que avaliação vem assumindo no âmbito das políticas educativas, designadamente como instrumento de “desregulação” e de “re-regulação” (Afonso, N., 2002). Isto é, a avaliação educacional contemporânea tende a ser vista e valorizada como um meio de propiciar e favorecer o desenvolvimento pessoal e colectivo, como “instrumento de promoção de aprendizagens críticas e reflexivas e de melhoria dos programas e projectos educativos, incluindo a transparência e democraticidade dos processos de decisão relativos às meso e macro políticas educativas”, e também como uma condição para “estruturar modelos organizados de responsabilização (accountability) que envolvam em diferentes assuntos e âmbitos de actuação, os vários actores e decisores educativos” (Afonso, 2002, *in* Costa, Neto-Mendes e Ventura).

Neste pressuposto, esta emergência das questões em torno da avaliação deve-se ao facto de pretender cumprir com funções básicas de servir de instrumento para



reforçar o controlo central por parte do Estado, conjugando-o com estratégias de autonomia ou de auto-regulação institucional. No contexto do ensino não-superior, começou agora a ter alguma expressão a necessidade de avaliação, pelas pressões sociais e familiares sobre as escolas através da Avaliação Externa (exames nacionais, provas de aferição, presença de avaliadores externos – IGE) e também “através do predomínio de uma racionalidade instrumental que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados qualificativos sem levar em consideração os contextos e os processos educativos” (Afonso, 2002, *in* Costa, Neto-Mendes e Ventura).

A avaliação diz respeito à escola de duas formas bem diferentes. Por um lado, vai elaborar e implementar medidas para melhorar o ambiente, o seu funcionamento, os seus resultados. Vai por isso, conduzir colectivamente a uma acção para se aperfeiçoar e adquirir uma cultura de avaliação que empreenda medidas de auto-avaliação – Avaliação Interna (Costa, Neto-Mendes e Ventura, 2002). Por outro lado, as escolas tem contas a prestar à autoridade de tutela, aos pais, à comunidade educativa em si e por isso é imprescindível que se apoie em referências objectivas, em indicadores e sobretudo que seja validada por uma observação exterior – Avaliação Externa.

No que concerne à avaliação externa de escolas, deve aplicar-se tendo por base toda a complexidade e originalidade da escola. Deve analisar portanto, o “funcionamento de uma comunidade viva, de acordo com as técnicas próprias da auditoria, no sentido de conduzir a um diagnóstico que coloque em evidência os pontos fortes e os pontos fracos da escola e que formule simultaneamente conselhos e recomendações” (Lafond, Ortega, Marieau; Skovsgaard, Formosinho e Machado, 1998). A situação ideal para que se desenvolva desta maneira, é necessário não descuidar da complementariedade com a auto-avaliação, precedendo esta a chegada da equipa externa de avaliadores.

A auto-avaliação segundo Meuret (2002, *in* Costa, Neto-Mendes e Ventura), de um estabelecimento de ensino “deve interrogar-se sobre o valor da sua prática e corrigi-la se verificar que ela produz maus resultados”, sendo para isso os actores da escola os melhores colocados para saberem o que se passa na mesma e realizar as correcções que devem ser feitas. Segundo o mesmo autor, a auto-avaliação deve “permitir ao estabelecimento de ensino adaptar melhor o seu ensino à especificidade do seu público e às variações que podem ocorrer no seu contexto com a sua experiência, inclusivamente os seus insucessos”.

A avaliação de escolas tem vindo assumir algumas diferenças ao longo dos tempos, abraçando diversas teorias como suporte, mas uma maneira ou de outra, salientando alguma medida importante para as escolas. Assistimos, a algumas dinâmicas de avaliação enquadradas em programas e projectos. Enunciando alguns desses programas que influenciaram a prática de avaliação em Portugal; Temos o Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999), que pretendia fomentar a auto-avaliação das escolas, no âmbito de um programa de promoção da escolaridade básica dos nove anos e combate ao abandono escolar (PEPT). Tal, insere-se em quatro linhas política e de estratégia educativa, nomeadamente a promoção da autonomia das escolas, a introdução de uma reforma cultural na gestão nas escolas e a promoção de informação sistemática sobre as escolas (PEPT, 1994, *in* Avaliação das Escolas, Modelos e Processos, CNE). O Projecto Qualidade XXI (1999-2002), surgiu de uma iniciativa do Instituto de Inovação Educacional, que “procedeu a uma simplificação de procedimentos, introduziu uma perspectiva sistemática, reforçou o carácter participativo (Alaiz, Góis e Gonçalves, 2001, *in* Avaliação das Escolas, Modelos e Processos, CNE). Fomentou o cruzamento de “quatro temáticas fundamentais: resultados da aprendizagem, processos internos ao nível da sala de aula, processos internos ao nível da escolas e relações de contexto” (CNE, 2007), com a introdução do “amigo crítico” nas escolas. No mesmo período de tempo a IGE iniciou o Programa da Avaliação Integrada das Escolas, que visava uma actividade de avaliação externa com princípios orientadores como intervenção estratégica e integrada, intervenção intencional, convergência de interesses e intervenção com consequências. Ambos destinaram-se essencialmente ao Ensino Básico, 2.º e 3.º ciclos, e Secundário. Dirigido às escolas Profissionais no âmbito do programa Leonardo da Vinci, surge o Modelo de Certificação da Qualidade nas Escolas Profissionais (1997-2001), com áreas de análise como a gestão e direcção, estudantes, prática de formação e controlo e avaliação da qualidade (CNE, 2007). O Projecto Melhorar a Qualidade resulta de uma parceria, “no sentido de proporcionar a um conjunto de escolas associadas da AEEP a possibilidade de realização de um exercício de auto-avaliação de acordo com o Modelo de Excelência da EFQM (European Foundation for Quality Management), devidamente adaptado ao contexto da escola” (Saraiva, Burguete e Orey, 2002, *in* Avaliação das Escolas, Modelos e Processos, CNE). O Programa AVES – Avaliação das Escolas Secundárias, surge em 2002 que “valoriza quer as dinâmicas de auto-avaliação, apoiadas por mecanismos externos e independentes de recolha e tratamento de informação, quer uma visão integrada dos

processos avaliativos” (Azevedo, 2002, *in* Avaliação das Escolas, Modelos e Processos, CNE). Em 2005, a IGE desenvolve no âmbito do seu programa de Aferição, uma “actividade de avaliação externa, sob a modalidade de meta-avaliação que procura, em cada escola, a resposta a esta pergunta: Qual é a efectividade da auto-avaliação que a escola faz da qualidade do seu funcionamento e dos serviços que presta, por forma a desenvolver acções que contribuam para reforçar os seus pontos fortes e superar os pontos fracos?” (IGE, 2005, *in* Avaliação das Escolas, Modelos e Processos, CNE).

Neste sentido, e após o fim abrupto da Avaliação Integrada das Escolas, a Assembleia da República aprovou uma lei sobre o “Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior”, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. A Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, prevê o início de um novo caminho na avaliação das escolas em Portugal. Esta lei, aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária (art.º 2.º), cometendo ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a responsabilidade de apreciar as normas relativas ao processo de auto-avaliação das escolas, o plano anual das acções inerentes à avaliação externa das mesmas e os respectivos resultados dos processos de avaliação interna e externa realizados, de modo a propor as medidas de melhorias do sistema educativo que os mesmos revelem como necessários (art.º 12º).

De acordo com a lei n.º 31/2002, a avaliação estrutura-se na auto-avaliação e na avaliação externa entendidas como complementares na promoção de níveis de desempenho escolar progressivamente mais exigentes quanto à qualidade do ensino e da aprendizagem e à vivência de desenvolvimento pessoal e social no interior da escola e aos resultados educativos alcançados. São portanto, complementares na medida em que mobilizam olhares diferenciados sobre os mesmos ou diferentes aspectos da vida da escola. Tais modalidades fazem parte do ciclo de gestão das organizações, constituindo um elemento essencial na decisão e acção. Toda a avaliação tem por base a prestação de contas por um lado, e a produção de conhecimento para o desenvolvimento e melhoria do sistema de cada escola, por outro, sendo por isso várias as opções a seguir, quer na avaliação interna quer na avaliação externa. Embora exista um conjunto de campos de análise que acabam por ser comuns a todos eles, nomeadamente, referentes ao contexto social e cultural da escola, ao projecto educativo, à organização e gestão das escolas, ao ensino e às aprendizagens, ao clima e ambiente educativo, à ligação à comunidade e aos

resultados. Com a avaliação externa, pretende-se constituir um elemento estratégico útil para os próprios avaliados, assim como, constituir um mecanismo de retorno de informação, em ordem a reforçar a confiança interna nas estratégias seguidas e nos resultados obtidos e, aumentar a confiança do Estado e da Sociedade no uso que é feito dos recursos disponibilizados e na efectividade dos resultados esperados. No que respeita a auto-avaliação, existem várias maneiras de desenvolver e conduzir o projecto, não descurando que todos devem constituir pontos comuns a todos os projectos de auto-avaliação estabelecidos no art.º 5 da Lei de 31/2002, de 20 de Dezembro. Um projecto de auto-avaliação desenvolve-se em diferentes passos, que necessariamente deve envolver, de diferentes modos mas de forma sistemática, todos os membros da comunidade escolar, individualmente e através das estruturas que os enquadram ou organizam, pautando-se por princípios de utilidade, de exequibilidade, de ética e de exactidão. Isto significa, que a avaliação assenta num processo negociado e numa atitude de compromisso.

No sentido da crescente importância da avaliação do desempenho organizacional das escolas, o papel da Inspeção-Geral da Educação (IGE), serviço central do Ministério da Educação tem sido reorientado, que tradicionalmente se vocacionava “para a verificação da conformidade normativa e para a execução da actividade disciplinar”, “em programas de auditoria e de avaliação externa, numa lógica de monitorização e pilotagem centrada na produção de informação relevante sobre a qualidade dos desempenhos” (Afonso, 1999).

Em suma, e depois desta pequena reflexão/descrição sobre o sistema educativo português, como decorreu a sua evolução, nomeadamente, no que diz respeito à gestão e organização das escolas e aos processos de avaliação, ficou explícito a importância que cada um destes aspectos assume e como podem influenciar directamente o funcionamento de um estabelecimento de ensino. É possível afirmar que, “manter o sistema descentralizado é tornar possível, no futuro, progredir na educação e contribuir para uma inovação na nossa sociedade” (Skovsgaard, 1998). É por isso necessária uma “acção consequente, assente na memória, na continuidade e na persistência, uma acção que convoque o profissionalismo docente, a participação social, a acção da administração e a decisão política”. A avaliação deve ser encarada como uma “prática para melhorar as práticas, um instrumento para melhorar o ensino e a aprendizagem”. A grande questão que está na “luz da ribalta”, é a necessidade de investir numa escola

como unidade central de análise e de actuação, de afectação de recursos e de apoios, para uma maior continuidade e até para alguma “rotinização” dos procedimentos de avaliação (CNE, 2007).

É deste modo evidente, que sempre se geriu o currículo e sempre terá que se *gerir*, isto é, *decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...* Mas a maioria dessas decisões passavam-se distantes da escola e dos professores, a nível central, quase limitando a gestão escolar – as decisões – da comunidade educativa. As decisões e a gestão central obviamente permanecerão sempre, mesmo em sistemas que actualmente caminham para a descentralização. As decisões desse tipo operam nos aspectos globais e a nível nacional. Mas uma larga maioria das decisões deveram entrar cada vez mais no campo específico da gestão de cada escola. Essa é a diferença que dá maior visibilidade ao processo – e ao conceito – de gestão das escolas e maior responsabilidade aos gestores locais – as escolas e os professores concretos, trabalhando profissionalmente para uma de determinada comunidade com o seu conjunto concreto de alunos. Coloca-se assim uma tónica de emergência nas políticas de “descentralização”, o reforço e “contratualização” da autonomia e a avaliação das escolas sejam inseridas num processo de “gestão local da educação” que respondam à crise geral do modelo de organização e administração do sistema público nacional de ensino.

**II. Capítulo**  
**CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO –**  
**INSPECÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO (IGE)**

## **Caracterização da Organização – IGE**

### **1. Identificação do Organismo**

#### **1.1 Origem e “História”**

A Inspeção escolar em Portugal começou em 1771, sendo anterior à própria institucionalização do ensino em Portugal.

As primeiras inspecções foram realizadas pela Real Mesa Censória a pedido do Marquês de Pombal, ministro de D. José I, com a finalidade de conhecer o estado do ensino das escolas menores e iniciar a construção do sistema educativo nacional, à semelhança do que vinha acontecendo em outros países europeus devido aos novos ideais políticos, culturais e pedagógicos emergentes no decurso do século XVIII.

Com a criação da Lei de 6 de Novembro de 1772, instituiu-se o ensino público e foi entregue formalmente os serviços de inspecção à Real Mesa Censória, os quais incluíam o exame das habilitações dos professores, a sua colocação nas escolas e a análise dos relatórios que cada professor era obrigado a enviar. Os serviços de inspecção foram evoluindo, em resultado das transformações políticas, sociais, económicas e culturais operadas no país, que, naturalmente, se reflectiam na educação. Em 1787, a inspecção das escolas passou para a jurisdição da Real Mesa da Comissão Central sobre o Exame e Censura dos Livros e, posteriormente, esteve entregue a várias instituições ligadas à educação. No final da monarquia, as inspecções dos ensinos primário e secundário encontravam-se na dependência da Direcção Geral da Instrução Pública e a do ensino técnico e profissional estava integrada na Direcção Geral do Comércio e Indústria, sob a tutela do Ministério dos Negócios do Reino.

Após a proclamação da República, a Lei n.º 12, de 7 de Julho de 1993, criou o Ministério da Instrução Pública, de que ficaram dependentes todos os serviços de instrução. Em 1993, os serviços de orientação pedagógica e inspecção foram reorganizados, tendo os do ensino primário e do ensino secundário ficado integrados nas respectivas direcções-gerais. Já a fiscalização dos estabelecimentos do ensino particular foi entregue à Inspeção-Geral do Ensino Particular, organismo que perdurou mesmo para além da reforma global das estruturas e dos serviços do Ministério da Educação

Nacional, operada em 1971. O Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de Setembro, que reformou as estruturas e os serviços do Ministério da Educação Nacional, criou a Direcção Geral do Ensino Básico da qual passou a depender a inspecção do ensino primário, continuando a do ensino secundário, que incluía o ciclo preparatório, integrada na Direcção Geral do Ensino Secundário e a do ensino particular na Inspecção-Geral do Ensino Particular.

Após a Revolução de 1974 verificou-se uma explosão escolar que reclamou uma nova organização e definição das estruturas centrais do Ministério da Educação, apontando para a criação de Serviços Centrais com funções distintas.

Nesta perspectiva, foi criada, pelo Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de Dezembro, a Inspecção-Geral de Ensino, organismo dotado de autonomia administrativa, ao qual ficaram a caber as funções de controlo pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar do subsistema de ensino não superior. Instituição de que é herdeira a actual IGE, a qual actua como entidade de controlo e de auditoria do funcionamento das escolas e do sistema educativo, tendo como objectivo garantir a qualidade do serviço público de educação em no ensino básico e no ensino secundário, público, particular e cooperativo.

## 1.2 Enquadramento Orgânico e Missão

Com o objectivo de modernizar a Administração Pública, uma vez que constitui um dos instrumentos essenciais da estratégia de desenvolvimento do País, o Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado (PRACE), aprovou pelo Decreto-Lei n. 213/2006, de 27 de Outubro, a nova Lei Orgânica do Ministério da Educação (ME), avançando na definição dos modelos organizacionais dos serviços que integram a respectiva estrutura. Deste modo, o decreto regulamentar n.º 81-B/2007, aprova a nova estrutura orgânica da Inspecção-Geral de Educação, em conformidade com a missão e as atribuições que lhe são cometidas pela nova Lei Orgânica do ME. Assim, é-lhe concedida como o serviço central de controlo, auditoria e fiscalização do funcionamento do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, bem como dos serviços e organismos do Ministério da Educação, a função de participação no desenvolvimento do processo de avaliação das escolas.



Trata-se de um serviço central da administração directa do Estado, dotado de autonomia administrativa. Organiza-se em serviços centrais e em serviços desconcentrados, ou seja, cinco delegações regionais - Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve - cujo âmbito de actuação coincide com o das Comissões de Coordenação Regional.

A IGE, segundo o art. n.º 2 do presente decreto regulamentar, exerce a sua actividade junto dos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, incluindo os respectivos agrupamentos e centro de formação das associações de escolas, dos estabelecimentos das redes privada, cooperativa e solidária, dos centros de formação contínua dos professores, das estruturas de coordenação, das escolas portuguesas e dos estabelecimentos de ensino da língua portuguesa no estrangeiro, bem como serviços e organismos, centrais e regionais, do Ministério da Educação, à excepção das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira.

A Inspeção-Geral de Educação, abreviadamente designada por IGE tem por missão (art. n.º3 do Decreto Regulamentar n.º81-B/2007), assegurar o controlo, a auditoria e a fiscalização do funcionamento do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extra-escolar, bem como dos serviços e organismos do ME, e assegurar o serviço jurídico-contencioso decorrente da prossecução da sua missão. Deste modo, são atribuições da IGE:

- a) Assegurar a qualidade do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extra-escolar, designadamente através de acções de controlo, acompanhamento e avaliação;
- b) Zelar pela equidade no sistema educativo, salvaguardando os interesses legítimos de todos os que integram e dos respectivos utentes;
- c) Apreciar a conformidade legal e regulamentar dos actos dos serviços e organismos do ME e avaliar o seu desempenho e gestão, através da realização de acções de inspecção e de auditoria;
- d) Auditar os sistemas e procedimentos de controlo interno dos serviços e organismos do ME, no quadro das responsabilidades cometidas ao Sistema de Controlo Interno da Administração Financeira do Estado pela lei de enquadramento orçamental;
- e) Controlar a aplicação eficaz, eficiente e económica dos dinheiros públicos nos termos da lei e de acordo com os objectivos definidos pelo Governo e avaliar os resultados obtidos em função dos meios disponíveis;

f) Desenvolver a acção disciplinar em serviços e organismos do ME, quando tal competência lhe seja cometida;

g) Exercer o controlo técnico sobre todos os serviços e organismos do ME;

h) Propor medidas que visem a melhoria do sistema educativo;

i) Participar no processo de avaliação das escolas e apoiar o desenvolvimento das actividades com ele relacionadas.

A IGE é dirigida por um inspector-geral, coadjuvado por dois subinspectores-gerais, e o conselho de inspecção – constituído pelo inspector-geral, que preside, pelos inspectores-gerais e pelos delegados regionais.

### 1.3 Objectivos

O objectivo prioritário da IGE é garantir a qualidade do serviço público de educação no ensino básico e no ensino secundário, público, particular e cooperativo. Para 2007 a IGE assumiu cinco grandes objectivos estratégicos que se operacionalizam no conjunto de eixos, programas e actividades. São eles:

- . Reforçar a acção da IGE nas escolas através do acompanhamento da concretização de medidas política educativa e de avaliação de 176 agrupamentos/escolas;

- . Induzir práticas correctas e estratégias de melhoria nos domínios pedagógico e administrativo através de intervenções inspectivas de controlo em 635 instituições de ensino público e de ensino privado e de auditorias aos procedimentos administrativos e financeiros em 114 agrupamentos e escolas e em 3 serviços centrais e regionais;

- . Imprimir maior celeridade à acção disciplinar, tendo em vista a salvaguarda do interesse público e dos legítimos interesses dos visados;

- . Agilizar a produção e a divulgação dos relatórios;

- . Reorganizar os serviços de inspecção face às disposições da nova lei orgânica, optimizando os recursos, através da sua formação contínua e especializada, e incrementando processos de modernização administrativa, tendo em vista uma maior eficiência e eficácia dos serviços e uma redução dos tempos de resposta.

#### 1.4 Actividades<sup>3</sup>:

As actividades da Inspecção-Geral de Educação desenvolvem-se a partir de três eixos de intervenção: Administração do Sistema Escolar e dos Serviços Educativos, Cooperação Institucional e Internacional e o Desenvolvimento Interno, organizando-se assim os programas desenvolvidos no ano de 2007 de acordo com estes três eixos fundamentais de intervenção, cujas actividades se apresentam no quadro seguinte:

A – Eixo de intervenção:

<b>ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA ESCOLAR E DOS SERVIÇOS EDUCATIVOS</b>	
<b>Programa I</b> <b>Acompanhamento</b>	<b>I.1</b> Gestão Curricular e Integração de Alunos de Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo <b>I.2</b> Resultados Escolares e Estratégias de Remediação no Ensino Básico <b>I.3</b> Acompanhamento do Processo de Avaliação dos Docentes
<b>Programa II</b> <b>Controlo</b>	<b>II.1</b> Organização do Ano Lectivo <b>II.2</b> Provas de Aferição e Exames Nacionais do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário <b>II.3</b> Autonomia e Paralelismo Pedagógico dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo
<b>Programa III</b> <b>Auditoria</b>	<b>III.1</b> Administração Financeira das Escolas – Acção Social Escolar <b>III.2</b> Administração Financeira das Escolas – Gestão de Pessoal e Orçamental <b>III.3</b> Contratos de Financiamento dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo <b>III.4</b> Sistema Nacional de Controlo do Quadro Comunitário de Apoio III (PRODEP) <b>III.5</b> Serviços de Administração Educativa – Sistema de Controlo Interno

<sup>3</sup> Plano de Actividades da IGE de 2007- [http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/PA\\_2007.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/PA_2007.pdf);

Programa IV <b>Avaliação</b>	<b>IV.1</b> Avaliação Externa de Escolas
Programa V <b>Provedoria, Acção Disciplinar e Contencioso Administrativo</b>	<b>V.1</b> Provedoria, Atendimento e Análise de Queixas <b>V.2</b> Procedimentos Disciplinares <b>V.3</b> Contencioso Administrativo

B – Eixo de intervenção:

<b>COOPERAÇÃO INSTITUCIONAL E INTERNACIONAL</b>	
Programa VI <b>Cooperação Institucional e Internacional</b>	<b>VI.1</b> SICI – Conferência Internacional Permanente das Inspeções Gerais e Nacionais de Educação <b>VI.2</b> Escolas Europeias <b>VI.3</b> Conferência Internacional de Lisboa no âmbito da Presidência Portuguesa da União Europeia <b>VI.4</b> Escolas Portuguesas no Estrangeiro e Cooperação com Inspeções dos Países Lusófonos

C – Eixo de intervenção:

<b>DESENVOLVIMENTO INTERNO</b>	
Programa VII <b>Formação de Pessoal</b>	<b>VII.1</b> Formação Inicial e Contínua de Inspectores e de Outro Pessoal
Programa VIII <b>Sistemas de Planeamento de Informação</b>	<b>VIII.1</b> Sistema de Informação e Suporte às Actividades Inspectivas <b>VIII.2</b> Sistema de Informação de Apoio à Gestão Interna
Programa IX <b>Publicações, Documentação e Informação</b>	<b>IX.1</b> Publicações e Site <b>IX.2</b> Centro de Documentação e Informação (CDI) <b>IX.3</b> Expediente e Arquivo

<b>Programa X</b>	<b>X.1 Contabilidade</b>
<b>Administração</b>	<b>X.2 Património e Económico</b>
<b>Geral</b>	<b>X.3 Pessoal</b>

---

**Quadro 1** – Actividades da IGE em 2007

---

### 1.5 Pessoas e Tarefas:

Sendo a IGE um organismo de grande dimensão, dispõe de cerca de 312 funcionários, distribuídos pelos grupos de pessoal dirigente, inspectivo, técnico superior, técnico-profissional, administrativo e auxiliar. Há ainda cerca de 19 professores requisitados para o desempenho de funções inspectivas em áreas geográficas em que há carência de pessoal inspectivo ou de pessoal detentor de uma formação técnica especializada, inexistente dentro o pessoal inspectivo. O pessoal inspectivo constitui um corpo especial dotado de quadro e de carreira próprios. O pessoal dirigente divide-se por: um Inspector-Geral, dois Subinspectores-Gerais, cinco Delegados Regionais, quatro Directores de Serviços, dois Chefes de Equipas Multidisciplinares e cinco Chefe de Divisão. A designação para estes lugares é feita por despacho conjunto do Primeiro-Ministro e da Ministra da Educação nos casos do Inspector-Geral, Subinspectores e Delegados Regionais, e por despacho do Inspector-Geral, após recrutamento e selecção, nos restantes casos.

Segundo o Balanço Social apresentado em 2006, a média etária do efectivo foi de 52 anos; as mulheres representam 54% do efectivo total da IGE, tendo o seu número excedido em 24 elementos o número dos homens. Estes predominaram nos grupos de pessoal dirigente com 65% do respectivo efectivo e no técnico superior de inspecção com 54%. As mulheres predominaram portanto, nos restantes grupos de pessoal, nomeadamente o grupo técnico superior com 83%, o docente com 52%, o de chefia com 75%, o administrativo com 83% e o auxiliar com 57%.

Deste modo, o regime de recursos humanos da IGE é constituído por pessoal de nomeação definitiva que em 2006 correspondeu a 89% do efectivo total, pessoal docente requisitado, representou 7%, o efectivo em regime de prestação de serviços, 1%, e o efectivo noutras situações que corresponde essencialmente, a pessoal em regime de estágio, 3%.

Com a entrada em vigor dos diplomas que definem a organização interna da Inspeção-Geral de Educação<sup>4</sup>, nomeadamente, o Decreto-Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de Julho, que aprovou a estrutura orgânica; Portaria 827-G/2007, de 31 de Julho, que define a Estrutura Nuclear; Despachos n.ºs 27422/2007, que define a estrutura orgânica flexível e Despacho n.º 27553/2007, que define as equipas multidisciplinares, ambos de 22 de Outubro, os funcionarios integraram os diferentes serviços de acordo com a seguinte distribuição:

1. Direcção – Relações Internacionais – constituído por três inspectores superiores principais; Secretariado (quatro assistentes administrativas especialistas).
2. Direcção de Serviços Jurídicos – constituída por três inspectores superiores principais, cinco inspectores principais, um inspector, uma técnica superior de 1.ª classe, uma professora requisitada, um técnico profissional especialista principal e três assistentes administrativas especialistas.
3. Equipa de Acompanhamento e Avaliação – composta por um inspector principal, uma técnica superior principal e dois professores requisitadas.
4. Equipa de Auditoria e Controlo – constituída por dois inspectores superiores principais, quatro inspectores superiores, um professor requisitado e uma assistente administrativa especialista.
5. Divisão de Comunicação e Documentação – constitui-se por um inspector superior principal e cinco assistentes administrativas especialistas.
6. Divisão de Sistemas de Informação – constituída por um inspector superior principal, dois professores requisitados e uma assistente administrativa principal.
7. Divisão de Administração Geral – composta por uma técnica superior principal, duas técnicas superiores de 1.ª classe, duas auxiliares administrativas, dois motoristas e uma telefonista.

7.2. Secção de Pessoal – composta por uma chefe de secção e quatro de assistentes administrativos especialistas.

7.3. Secção de Contabilidade, Aprovisionamento e Património – constituída por um chefe de secção, um tesoureiro, quatro assistentes administrativas especialistas, uma assistente administrativa principal e uma assistente administrativa.

---

<sup>4</sup> Despacho n.º 1/IGE/2008 – I/00067/SC/08.

## 1.6 Financiamento:

Relativamente ao financiamento da Inspeção-Geral de Educação, este resulta de duas fontes: Orçamento Geral do Estado e Fundos Comunitários.

O orçamento consiste numa previsão das despesas a realizar pelo Estado e dos processos de as cobrir, incorporando a autorização concedida à Administração Financeira para cobrar receitas e realizar despesas e limitando os poderes financeiros da Administração em cada ano (Franco, 1980). De acordo com Franco (1980) funciona com base numa triplicidade de funções:

- (i) **Económica:** é uma *previsão*, que pode ser vista segundo uma dupla perspectiva – racionalidade económica, permitindo uma gestão mais racional e eficiente dos dinheiros públicos, na medida em que confronta receitas e despesas, e no quadro de elaboração de políticas financeiras, permitindo conhecer a política económica global do estado;
- (ii) **Política:** é uma *autorização política*, que visa garantir os direitos fundamentais, assegurando que a propriedade privada só é tributada na medida em que tal seja consentido pelos representantes dos proprietários, bem como sustentar o equilíbrio dos poderes;
- (iii) **Jurídica:** decorre do seu elemento político e identifica-se através do aparecimento de um conjunto de normas talhadas para concretizar as funções de garantia que o orçamento visa prosseguir.

O Orçamento de Estado, do qual advém a dotação orçamental destinada à IGE está organizado de acordo com determinados princípios: anualidade – trata-se de um acto jurídico cuja vigência é anual; unidade – as receitas e as despesas orçamentadas deverão constar apenas num orçamento; universalidade – todas as receitas e despesas da Administração deverão ser previstas no OE; equilíbrio as receitas correntes têm de ser iguais às despesas correntes; não consignação – as receitas devem ser destinadas indiscriminadamente à cobertura das despesas; especificação – as receitas e as despesas não devem ser previstas pela sua totalidade, mas sim discriminadas (Franco, 1980).

O orçamento de funcionamento (receitas gerais e financiamento comunitário – Fundo Social Europeu) com um valor de 13.650.550€, que inclui 13.650.000€ de receitas gerais e 550.000€ de financiamento da União Europeia.

**Orçamento de Funcionamento:**

	Valor em €	
	Receitas	Despesas
<b>RUBRICAS</b>		
RECEITAS GERAIS	13.650.000,00	
Despesas com Pessoal		12.161.400,00
Aquisição de Bens e Serviços		1.438.600,00
Aquisição de Bens de Capital		50.000,00
<b>FINANCIAMENTO DA EU/FUNDO SOCIAL EUROPEU</b>	550,00	
TOTAIS	13.650.550,00	13.650.000,00
<b>Despesas com Pessoal</b>		
Remunerações certas e permanentes		11.600.000,00
Outras despesas com pessoal		561.400,00
TOTAL		12.161.400,00

**Quadro 2** – Recursos Financeiros da IGE em 2007

Da dotação global de €13. 650 000 atribuída à IGE, com origem em Receitas gerais, 89% destinam-se a Despesas com o pessoal e os restantes 11% a despesas de funcionamento (Aquisição de bens e serviços e Aquisição de bens de capital).

O orçamento divide-se por duas actividades:

**A – Controlo e Acompanhamento**

Com um impacto especial nesta actividade nos encargos com Remunerações certas e permanentes. Estes encargos referem-se às remunerações e abonos devidos a dirigentes, inspectores e docentes requisitados, bem como ao pessoal vinculado à IGE



por contrato de prestação de serviços. Dada a natureza predominantemente externa das funções inspectivas, estão previstas, para a cobertura das despesas impostas por deslocações e serviço, constantes rubricas orçamentais, Ajudas de custo e Deslocações e estadas, verbas que representam cerca de 7,6% das dotações provenientes das Receitas Gerais.

## B – Informação, Documentação, Conhecimento e Gestão de Tecnologias

Estão inscritas nesta actividade verbas destinadas a cobrir os custos de uma formação que satisfaça as necessidades consideradas prioritárias, as quais se prendem com o desenvolvimento de competências específicas, designadamente nas áreas de inspecção administrativo-financeira, disciplinar, informática, de comunicação e comportamental; tais são reforçadas pelos saldos transitados de 2006 provenientes dos financiamentos da EU (Fundo Social Europeu) no âmbito do PRODEP; e os encargos com a publicação e a divulgação de materiais de suporte à acção inspectiva e de apoio à decisão.

### 1.7 Estrutura:

Para a prossecução das atribuições e competências que lhe foram consignadas a IGE perfilhou uma Estrutura *Mista*, opção organizativa que se justifica pela complexidade técnica e diversidade das suas atribuições.

Segundo Mintzberg (1983) a estrutura entende-se por “o total de formas nas quais uma organização divide o seu trabalho em tarefas distintas e depois as coordena”. Para Bertrand e Guillemet (1994), a estrutura de uma organização é “o modelo estabelecido e permanente das relações entre os elementos de uma organização”. Deste modo, a estrutura de uma organização opera de acordo com um duplo vértice: *trabalho – indivíduos*. É caracterizada, portanto, não só pela forma como configura e pratica os seus processos de trabalho, através das tarefas que atribui aos seus funcionários e a forma como estas são distribuídas pelos diferentes sectores, mas também pela hierarquia que edifica no seu interior, ou seja, as relações de poder, e pelas relações que os indivíduos que nela trabalham estabelecem entre si, associando-se por interesse, afinidade ou necessidade.

Uma estrutura organizacional ostenta um conjunto de características gerais: complexidade – especialização, divisão de trabalho, níveis hierárquicos; formalização de regras e procedimentos – normas que orientam o funcionamento da organização; distribuição do poder de decisão – entre a centralização e a descentralização (Mintzberg, 1990)

De acordo com Cardoso (1997) organizar ou estruturar uma organização consiste em definir que funções competem a cada sujeito, com quem e como se deve relacionar em termos horizontais e verticais, uma vez que os objectivos são atingidos através do conjunto de indivíduos. Este conjunto de indivíduos pode estar organizado segundo várias estruturas: estrutura informal, estrutura funcional, estrutura divisionalizada, unidades estratégicas de negócios, organização por projecto, estrutura matricial e organização em rede.

A Inspecção-Geral de Educação, tratando-se de um serviço de administração directa do Estado, apresenta uma *Estrutura Matricial e Hierarquizada*. Segundo Cardoso (1997) a estrutura matricial combina a estrutura funcional com a divisionalizada, que se cruzam e exercem funções complementares. Na primeira o trabalho é agrupado em departamentos funcionais, ou seja, todo o trabalho de uma determinada natureza é afecto a um departamento sob a orientação de um responsável. Na segunda existe um conjunto de indivíduos autonomamente ligados por uma estrutura administrativa central que delega em cada divisão os poderes necessários à tomada das decisões respeitantes às suas operações. (Mintzberg, 1990).

Esta confluência pretende conciliar a eficiência da estrutura funcional com a eficácia da estrutura divisionalizada, rentabilizando-se a utilização de pessoal e evitando-se a instabilidade decorrente de uma organização por projectos.

No quadro das orientações definidas pelo Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado (PRACE) consignado no art. 8.º do Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de Julho, a organização interna dos serviços obedece a este modelo:

a) Nas áreas de actividade relacionadas com a prossecução das atribuições nos domínios do apoio jurídico-contencioso, do apoio técnico-inspectivo no âmbito das delegações regionais, da administração geral e da informação, é adoptado o modelo de estrutura hierarquizada;

b) Nas áreas de actividade relacionadas com a prossecução das atribuições nos domínios da inspecção técnico-pedagógica, da inspecção administrativo-financeira e da avaliação externa das escolas, é adoptado o modelo de estrutura matricial.

Uma estrutura desta natureza aplica-se a grandes organizações, com um ambiente dinâmico e actividades diversificadas, em que existe uma coordenação interdepartamental e um trabalho muito flexível. Trata-se de uma estrutura orgânica orientada para uma descentralização limitada, em que os profissionais se dividem em equipas pluridisciplinares de especialistas, pertencendo a disciplinas diversas em projectos constituídos em função das necessidades. A coordenação deve ser feita pelos que detêm o poder, pelos especialistas que fazem o trabalho, no quadro do projecto, através de ajustamento mútuo, o que é compatível com a importância que assumem os mecanismos de ligação (Mintzberg, 1990)

No quadro da IGE, espera-se que as equipas desenvolvam uma intervenção solidária e convergente na criação de condições que garantam a qualidade, a equidade e a justiça na Educação.

### 1.8 Projectos e Parcerias:

Face à necessidade de garantir a qualidade, a equidade e a justiça na educação, a IGE assume como de extrema importância as relações exteriores nacionais e internacionais, sendo que constituem uma actividade essencial, por lhe permitirem inserir-se melhor nas grandes prioridades das diferentes entidades da Administração Pública, sobretudo da Administração Educativa, no território nacional e no estrangeiro, nas orientações da política educativa da Europa e na cooperação internacional.

Neste pressuposto a Conferência Permanente das Inspeções Regionais e Gerais de Educação, SICI, é uma associação que congrega actualmente 25 países membros e regiões autónomas, que assenta na necessidade de dar a conhecer o trabalho relevante que as inspeções nacionais desenvolvem, de modo a poder contribuir para o desenvolvimento e a afirmação de cada uma destas instituições. A SICI tem também promovido projectos internacionais bilaterais e multilaterais, relacionados com a actividade inspectiva, com a finalidade de produzir conhecimento sobre temáticas chave

na política das inspecções, antecipar formas e metodologias de intervenção e comparar experiências e perspectivas. É o caso dos projectos internacionais:

- . Inspecção ao Ensino da Matemática (*Evaluation of Mathematics Teaching in Secondary Schools*);

- . Validade dos instrumentos e critérios de avaliação dos inspectores;

- . Avaliação da auto-avaliação das escolas (*Projecto ESSE - Effective School Self-Evaluation*);

- . Avaliação do ensino e do trabalho em sala de aula.

**III. Capítulo**  
**ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS NA**  
**INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO – IGE**

## Actividades desenvolvidas na Instituição de Acolhimento - IGE

O início da minha actividade nesta instituição coincidiu com a entrega dos Relatórios Síntese da actividade 1.2 – *Resultados Escolares e estratégias de remediação no Ensino Básico*, que integra o Programa de Acompanhamento do Plano de Actividades da IGE<sup>5</sup> para 2007, que se propõe a compreender e analisar os processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, bem como os procedimentos desencadeados por parte dos Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas, para diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens dos mesmos. Pretende também apreciar a adequação das estratégias implementadas para (re)orientar o processo educativo e induzir práticas para a melhoria da consistência destes processos de avaliação, com vista ao sucesso educativo dos alunos.

Deste modo, foram previamente elaborados pela Equipa de Acompanhamento e Avaliação e pelas Delegações Regionais de Educação, os Roteiros<sup>6</sup> da actividade que orientaram da acção inspectiva servindo assim de base à elaboração dos Relatórios Síntese, que numa fase seguinte foram enviados aos Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas. O preenchimento dos Roteiros e a elaboração dos Relatórios Síntese têm como fontes essenciais a análise documental decorrente dos registos de acções desenvolvidas pelos docentes, pelas estruturas de orientação educativa e pelos órgãos de gestão, no âmbito da avaliação das aprendizagens dos alunos e das estratégias de melhoria dessas aprendizagens e dos resultados escolares, e das entrevistas aos diversos intervenientes no processo de avaliação das aprendizagens.

A minha intervenção nesta actividade, incidindo essencialmente numa análise qualitativa<sup>7</sup> dos Relatórios Síntese de cada acção inspectiva, que foram produzidos nas 101 unidades de gestão da rede pública, repartida entre 97 Agrupamentos de Escolas e 4 Escolas não Agrupadas, utilizando a técnica de análise de conteúdo. Segundo Bardin (1979) a análise de conteúdo é definida como: "um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (p. 42). Neste pressuposto, pareceu ser importante esta análise

---

<sup>5</sup> Crf. o Plano de Actividades 2007 da IGE - [http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/PA\\_2007.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/PA_2007.pdf);

<sup>6</sup> Anexo 2 – Roteiro da Actividade 1.2 – Resultados Escolares e estratégias de remediação no Ensino Básico;

<sup>7</sup> Anexo 3 – Análises de conteúdo dos Relatórios Síntese (algumas a título de exemplo).

qualitativa da informação disponível nos relatórios síntese constituintes dos roteiros, permitindo por um lado ter uma maior consciência de quais são os pontos fortes e os aspectos a merecerem desenvolvimento nas 101 unidades de gestão avaliadas, e por outro, verificar quais os aspectos menos conseguidos no roteiro, enquanto instrumento de base para a realização da actividade, desencadeando posteriormente uma possível reformulação dos mesmos. Esta análise perdurou pelos quatro meses seguintes – Janeiro, Fevereiro, Março e Abril de 2007.

Debruçando-me agora no trabalho produzido, a análise de conteúdo propriamente dita, sendo que os últimos três pontos do roteiro constituíram as categorias da análise de conteúdo elaborada – Processo de avaliação das aprendizagens; Estratégias para a melhoria das aprendizagens; Avaliação das estratégias e dos resultados alcançados. Foram criadas *à posteriori* subcategorias para cada uma dessas categorias, e dentro destas criámos “sub subcategorias”, referindo-se nomeadamente aos pontos fortes, aspectos a merecerem desenvolvimento e possíveis recomendações do inspector. Através desta sistematização da informação foi possível identificar algumas das características relativas às temáticas em análise de cada um dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Por conseguinte, foram observadas diferenças na escrita dos relatórios síntese por parte dos inspectores. Existem a meu ver, relatórios síntese mais completos que outros, pois determinados inspectores fizeram referências mais pormenorizadas sobre os três pontos do roteiro que constam deste relatório. Tal não constitui uma crítica negativa, mas um aspecto curioso, uma vez que é possível verificar que são os inspectores do sexo feminino que elaboram relatórios síntese de maior minuciosidade, isto é, apresentam informações detalhadas e aprofundadas quer dos pontos positivos, quer dos aspectos a merecerem desenvolvimento, e muitas vezes fazem recomendações para ultrapassar as debilidades identificadas.

No que concerne à informação propriamente dita, é possível vislumbrar grandes diferenças entre as diversas unidades de gestão. Tais diferenças estão patentes, por exemplo, na participação dos SPO (Serviços de Psicologia de Orientação), na distinção e consequente participação das diversas estruturas de orientação educativa (conselho de docentes, departamentos curriculares, conselho directores de turma, ...) nas diferentes tarefas; a definição total ou parcial dos critérios por parte do Conselho Pedagógico (Conselho Pedagógico), a participação dos Encarregados de Educação. Denota-se também que existem diferenciação de decisões por parte do Conselho Pedagógico entre

1.º ciclo e os 2.º e 3.º ciclos, relativamente à definição e divulgação dos critérios de avaliação, às modalidades de avaliação, dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento; o papel do Conselho Executivo e Conselho Pedagógico; e a importância (que se reflecte pela existência ou não de informação) da avaliação extraordinária, da auto-avaliação, dos processos individuais dos alunos. Estes são alguns aspectos que eu aponto como essenciais e que provavelmente seria de esperar que fossem apresentados com igual importância em qualquer unidade de registo.

Ao longo da realização da tarefa que me foi proposta, existiram várias reuniões com a Dra. Leonor, que aconteciam de um modo geral todas as semanas, que constituíram fundamentalmente, um ponto de situação do trabalho que estava a ser desenvolvido.

Em suma, posso afirmar que foi uma actividade inovadora e no seguimento do tratamento quantitativo dos dados do roteiro (realizado pela Delegação Regional do Norte), permitiu ter uma maior consciência dos diferentes aspectos que a actividade se propunha a analisar. Possibilitou um conhecimento qualitativo e consequentemente aprofundado dos processos de avaliação das aprendizagens dos alunos e dos procedimentos utilizados para colmatar debilidades por parte dos Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas.

A segunda tarefa que me foi proposta ainda no decorrer da actividade anteriormente descrita e desde logo aceite por mim, pautou-se na colaboração da escrita do relatório intermédio sobre a mesma actividade, que foi solicitado pelo inspector-geral para efectuar um balanço dos resultados das unidades de gestão intervencionadas até ao momento. A minha participação começou com a recolha das informações qualitativas que foram conseguidas através da análise de conteúdo que poderiam constar do relatório, a fim de complementar a informação quantitativa tratada pela Delegação Regional do Norte. Foi uma actividade igualmente enriquecedora porque permitiu fazer este cruzamento de informação, resultando deste modo a realização de um relatório mais completo e profundo da actividade.

Por último, foi desenvolvida uma actividade no âmbito dos Percursos Curriculares Alternativos<sup>8</sup>, informação que constava dos mesmos roteiros da actividade 1.2 – Resultados escolares e estratégias de remediação no ensino básico. Entende-se por

---

<sup>8</sup> Anexo 4 – Roteiro dos Percursos Alternativos segundo o Despacho Normativo n.º1/2006, de 6 de Janeiro;



percursos curriculares alternativos segundo o Despacho Normativo n.º1/2006, de 6 de Janeiro (revogando o Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho), “uma oferta educativa que procura soluções alternativas ajustadas à diversidade de casos que não se enquadram no ensino regular, [procurando] combater o problema do insucesso e abandono escolares na sua origem, uma vez que podem/devem aplicar-se preferencialmente nos 1º e 2º Ciclos, evitando o avolumar/arrastar de situações problema”. Tal oferta tem como objectivos garantir uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares; diversificar ofertas de percursos curriculares; prevenir/combater o insucesso e a exclusão/abandono escolares; e assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória. A minha participação nesta actividade cingiu-se à criação de uma base de dados em Excel, de toda a informação recolhida nos roteiros das 101 unidades de gestão intervencionadas. O trabalho realizado por mim, será a base de para posteriormente ser tratado e analisado na mesma lógica que a restante informação que constitui o roteiro. Será portanto, elaborado um relatório sobre os Percursos Curriculares Alternativos. Poderei neste momento afirmar, que mais uma vez foi uma actividade importante, não só pelo facto que adquirir uma maior destreza no uso de programas como Excel, mas também pelo conhecimento de mais uma realidade que caracteriza o nosso sistema educativo. Deste modo, foi possível saber concretamente como funciona esta nova resposta do sistema para a prevenção dos problemas de insucesso e abandono escolares, que através da criação de cursos que conferem qualificação profissional impeçam um percurso conturbado, nomeadamente a alunos com níveis de escolaridade muito baixos, com 15 anos ou mais de idade e várias retenções.

**IV. Capítulo**  
**PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO**

## Projecto de Investigação

Todas as áreas do conhecimento humano têm como propósito essencial o aumento do património de conhecimentos específicos aos temas e assuntos que são objecto do seu estudo e análise. Esse aumento do saber é obtido a partir da resolução de problemas e da obtenção de respostas às incógnitas com que cada tema específico se confronta. Portanto, um dos meios para a produção de conhecimentos é através da investigação. Deste modo, reconheço que fazer uma investigação não é uma tarefa fácil, ainda mais quando este trabalho constitui a minha iniciação ao trabalho científico em pesquisa educacional e ao ofício de investigador. Assim, investigação é "um processo sistemático e rigoroso e leva à aquisição de novos conhecimentos (...) quer seja nos domínios das ciências da saúde, das ciências sociais ou das ciências humanas" (Fortim, M. 1996). O rigor e a sistematização são características centrais da investigação pois "o rigor, do qual depende a exactidão científica tem em parte a capacidade de assegurar uma percepção fiável e correcta da realidade (Gauthier, 1992). Quanto à sistematização, ela resulta do método, isto é, de uma forma organizada e ordenada de alcançar um objectivo" (Fortim, M. 1996). Um projecto de investigação é um aprofundamento prático, teórico e/ou técnico, obtido através de uma investigação rigorosa e sistemática de um, ou vários, factos, fenómenos, acontecimentos ou realidades, realizado com vista à descoberta e/ou aumento do património de conhecimentos em determinada área do saber.

### 1. Introdução

O projecto pretende investigar a importância do impacto imediato da Avaliação Externa das escolas nos estabelecimentos de ensino participantes, tendo em conta a cultura e os dispositivos de auto-avaliação das Unidades de Gestão<sup>9</sup>, centrando-os na melhoria dos resultados dos alunos e do desempenho organizacional e na prestação de contas. A questão geral que se coloca é a de se, com a execução da Avaliação Externa das escolas, o modo como os estabelecimentos de ensino participantes se pensam, modificou.

---

<sup>9</sup> Entende-se aqui unidade de gestão, seja Escola Não Agrupada ou Escola Singular, seja Agrupamento de Escola.

Embora não exista uma tradição de avaliação fortemente enraizada na cultura educacional no nosso país, a avaliação é cada vez mais, um elemento integrante e regulador da prática educativa em todos os níveis de ensino.

A avaliação dos estabelecimentos de educação e ensino constitui um importante instrumento para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse pressuposto, e apesar de não se verificar em Portugal uma prática regular e sistemática de avaliação de escolas, têm sido desenvolvidos nos últimos anos diversos projectos no âmbito da auto-avaliação e da avaliação externa de escolas (Despacho Conjunto n.º 370/2006 do Diário da República).

A Avaliação Externa de Escolas foi uma actividade atribuída, pelo Ministério da Educação recentemente à Inspecção-Geral de Educação (desde 2006-2007), e porque se insere no âmbito da Administração Educacional, pareceu-me pertinente fazer um estudo sobre esta temática. São inúmeras as variáveis implicadas na avaliação externa – aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros, de natureza político-administrativa e cultural. O processo de avaliação da educação e do ensino não superior surge, assim, como um elemento fundamental de melhoria do sistema educativo, de desenvolvimento da autonomia, de incremento da eficiência e eficácia do funcionamento da administração e gestão das escolas e de incentivo à participação e colaboração entre os principais actores da comunidade educativa.

## 2. Conceptualização do Problema

### Contextualização

O primeiro autor a aplicar o conceito de avaliação à educação foi Tyler (1949), segundo o qual a avaliação consiste em determinar em que medida os objectivos educacionais estão a ser alcançados pelo programa do currículo e do ensino, fazendo uma comparação constante entre os resultados dos alunos, o seu desempenho e os objectivos previamente definidos.

De acordo com Stufflebeam e Shinkfield (1993), “a avaliação é um processo de identificação, recolha e apresentação de informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um determinado

objecto, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para a solução dos problemas de prestação de contas e para promover a compreensão dos fenómenos envolvidos”.

Deste modo, a avaliação serve três propósitos: servir de guia para a tomada de decisões, facultar dados para a prestação de contas e promover a compreensão dos fenómenos envolvidos. Não deverá ser percebida como um teste, mas sim como um processo de três etapas – identificar, obter e proporcionar informação – em que o critério fundamental deverá corresponder a uma conformidade do seu valor – sua resposta às necessidades valorizadas – e o seu mérito – a qualidade.

Neste sentido, a avaliação surge como uma tentativa de levar a uma mudança planeada que valoriza quer os resultados dos alunos, quer a capacidade da escola em gerir os processos de mudança adequados a esses resultados (Costa & Ventura, S/D in Góis & Gonçalves, 2005).

O Programa do XV *Governo Constitucional* assume, como desígnio estratégico nacional, uma aposta decisiva na qualificação dos portugueses e, em particular, na qualidade da educação e formação. Implicando portanto, maiores níveis de exigência e responsabilidade no sistema educativo, o que reclama, entre outros aspectos, a assunção de uma cultura de avaliação global e continuada do sistema, abrangendo as escolas e demais instituições, os professores, os alunos, os funcionários e outras entidades que nele desempenhem papel de relevo. A imprescindibilidade da avaliação do sistema educativo está reconhecida, de forma mais estável, desde 1986, com a estatuição do n.º 1 do artigo 49.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, no sentido de uma «avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural». Constitui objecto da presente proposta de lei, no desenvolvimento da referida disposição da Lei de Bases do Sistema Educativo, a criação do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.

Neste contexto, surge a necessidade de uma aposta na avaliação qualitativa e quantitativa, do sistema educativo não superior, como forma de orientar as actuações pedagógicas, de promover a excelência, de distinguir as boas práticas e de identificar os melhores termos de referência. Em paralelo, pretende aprofundar o sentido de responsabilidade e compromisso dos agentes educativos perante a escola, a sociedade e

o País, bem como de melhorar a gestão do sistema, a eficiência da sua organização e funcionamento e a eficácia na obtenção dos resultados.

O regime de autonomia, administração e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, valoriza o papel da escola no contexto da comunidade educativa e preconiza a melhoria da qualidade do ensino ministrado, através do desenvolvimento de projectos educativos, erigidos a instrumento central da vida escolar. No entanto, este regime exige uma complementariedade com medidas que permitam a aferição do mérito e do sucesso do exercício da autonomia da escola, porque constituindo um aprofundamento dessa mesma autonomia, contribui decisivamente para estimular o compromisso das várias entidades que integram a comunidade educativa e atribuem veracidade, a nível local e nacional, ao desempenho dos estabelecimentos de educação e do ensino básico e secundário.

O processo de avaliação da educação e do ensino não superior surge como um elemento fundamental de melhoria do sistema educativo, de desenvolvimento da autonomia, de incremento da eficiência e eficácia do funcionamento da administração e gestão das escolas e de incentivo à participação e colaboração entre os principais actores da comunidade educativa. O sistema de avaliação da educação e do ensino não superior é, do mesmo modo, um instrumento insubstituível de apoio à formulação e desenvolvimento das políticas de educação e formação, bem como uma forma de assegurar a disponibilidade de informação de gestão do sistema educativo.

Neste pressuposto, a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, aprova o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definindo orientações gerais para a auto-avaliação e para a avaliação externa. Por sua vez, o programa do *XVII Governo Constitucional* estabelece o lançamento de um «*programa nacional de avaliação das escolas básicas e secundárias que considere as dimensões fundamentais do seu trabalho*».

Após a realização de uma fase piloto, da responsabilidade de um Grupo de Trabalho (Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio), a Senhora Ministra da Educação incumbiu a Inspeção-Geral de Educação (IGE) de acolher e de dar continuidade ao processo de avaliação externa de escolas. Neste sentido, apoiando-se no modelo construído e na experiência adquirida durante a fase piloto, a IGE já está a desenvolver esta actividade. Espera-se, assim, que a avaliação externa fomente a auto-avaliação e constitua uma oportunidade de melhoria para as escolas, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se inserem.

## Titulo

Contributos da Avaliação Externa das Escolas, na Cultura e nos Dispositivos da Auto-avaliação

## Formulação do problema

Toda esta investigação baseia-se dos conceitos “Avaliação Externa” e “Processo de Auto-avaliação” das Unidades de Gestão. Responder a esta questão é tão complexo, que estaríamos horas e horas a dissertar sobre o problema. Existe uma vasta literatura nesta área, e já muitos investigadores se debruçaram sobre esta temática, abordando na maioria dos casos os problemas relacionados com o insucesso escolar, a qualidade das práticas pedagógicas, a qualidade das aprendizagens dos alunos, numa perspectiva reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo. Inevitavelmente, todas estas questões serão também abordadas neste trabalho, mas a temática principal deste estudo, é a avaliação externa do ensino não superior com objectivo de suscitar a análise e a reflexão acerca dos seus contributos na auto-avaliação que as escolas realizam, nomeadamente, na melhoria dos resultados dos alunos, no desempenho organizacional e na prestação de contas.

Naturalmente, a resposta a este problema principal vai depender de uma série de variáveis, da relação entre elas, e também de alguma inferência pela parte do investigador. É precisamente neste último ponto (o inferir), que se apontam possíveis dificuldades para a realização deste projecto de investigação. Tenho a plena noção de que responder a este problema de investigação não será fácil, principalmente porque são esperadas mudanças que nem sempre são visíveis num curto espaço de tempo, sobretudo, porque não existe uma tradição de avaliação fortemente enraizada na cultura educacional no nosso país. Na actualidade, vai existindo uma consciência que a avaliação será um dos caminhos a percorrer para permitir o desenvolvimento das escolas e para a melhoria da qualidade das aprendizagens. No entanto, não existe uma clarificação dos papéis de cada actor (alunos, pais, professores, gestão escolar, serviços de orientação pedagógica),

Denote-se que a avaliação é cada vez mais assumida, como um elemento integrante e regulador da prática educativa em todos os níveis de ensino, ou seja, a

avaliação é vista como sendo fundamental para a permanente melhoria da Educação. Para que tal seja possível, a avaliação, como processo permanente, tem de tornar parte do quotidiano das escolas. Acima de tudo, o objectivo da avaliação deve permitir que os professores melhorem as suas práticas e que os alunos melhorem as suas aprendizagens, sendo possível através da sinergia entre a avaliação interna e externa das escolas.

### Objectivos da Investigação

1. Verificar de que modo a realização da avaliação externa, permitiu um melhor conhecimento próprio das escolas;
2. Identificar de que forma as escolas se pensam e reflectem, tendo em conta a implicação na melhoria dos resultados;
3. Verificar o impacto da avaliação externa na auto-avaliação das escolas;
4. Verificar de que modo a avaliação externa contribuiu para a melhoria dos resultados escolares;
5. Verificar as mudanças ocorridas no desempenho organizacional;
6. Compreender como é que as escolas interpretam os contributos da avaliação externa das escolas;
7. Averiguar a consciência dos processos necessários para a realização da avaliação.

### Questões de investigação/Hipóteses

A questão geral de investigação é *qual o impacto imediato da Avaliação Externa de Escolas na cultura e nos dispositivos da auto-avaliação de cada unidade de gestão*; para responder a esta questão, surgem outras, não menos importantes:

*De que forma fazem as unidades de gestão a auto-avaliação?*

*Como interpretam as escolas a melhoria dos resultados escolares, e quais as estratégias que utilizam?*

*Como é que a escola avalia o desempenho organizacional?*

*De que modo a escola realiza a prestação de contas?*

*De que forma a avaliação externa ajuda neste processo de melhoria das escolas?*



### Pressupostos

A investigação, qualquer que seja a área do saber em que se realize, é sempre um certo caminho que se percorre, no sentido de se poder revelar determinado conhecimento, logo a investigação será sempre uma caminhada para a verdade que se revela na natureza das coisas, dos fenómenos, das pessoas e das suas múltiplas interacções (Nico, 2000).

Segundo Best (1974), um dos deveres do investigador consistirá em tentar todos os caminhos reais de aceder à verdade, fazendo desse processo de pesquisa científica, concomitantemente, uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional do investigador.

Foi deste modo que se encarei esta investigação. De acordo com Nico (2000), encarei como principal finalidade, que a caminhada que se irá empreender rumo a um determinado saber, possibilitará chegar mais perto da verdade que se persegue.

Parti para esta investigação pressupondo que, seria uma mais valia para o estudo da avaliação que cada vez mais se revela primordial para a melhoria e qualidade do ensino.

## 3. Metodologia

### Abordagem geral escolhida/População e amostra

A investigação em educação é um processo que leva a uma melhor compreensão e explicação do indivíduo e das condições dos processos educativos, nos quais a aprendizagem se concretiza com maior eficácia (Fox, 1981).

Assim, este projecto tem como base uma abordagem qualitativa, que visa reflectir sobre as variáveis tão objectivamente quanto possível. O investigador que prefere as abordagens qualitativas considera-se a si próprio como uma fonte de recolha de informações, considerando os seus sentimentos, impressões e julgamentos e interagindo de uma forma próxima e colaborante com os participantes dos seus estudos (Borg e Gall, 1989 cit. por Tuckman, 2005). Um estudo naturalista “caracteriza-se pela investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo

investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada de quaisquer variáveis” (Afonso, N., 2005). Embora existam diferentes tipos de estudos naturalistas, este projecto de investigação centra-se num estudo descritivo, como refere Natércio Afonso (2005), “procede-se a uma narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, quer tenham sido directamente observados por ele, quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante”. Este projecto tem como base de informação essencialmente qualitativa (100 relatórios de Avaliação Externa das unidades de gestão), utilizando o método de estudo de caso, procurando compreender e “assegurar uma maior abrangência e plausibilidade na construção de teorias ou generalizações aproximativas mais sólidas” (idem, p. 72). Isto é, pretendo investigar empiricamente um fenómeno específico – o impacto imediato da Avaliação Externa das escolas nos estabelecimentos de ensino das unidades de gestão participantes, tendo em conta a cultura e os dispositivos de auto-avaliação das escolas, centrando-os na melhoria dos resultados dos alunos e do desempenho organizacional e na prestação de contas.

Foram realizados 100 relatórios<sup>10</sup> dos resultados de avaliação externa das escolas, que constituem a base de informação para esta investigação. Cada relatório integra diversos capítulos, nomeadamente, a caracterização da unidade de gestão (II), conclusões da avaliação (III), avaliação por domínio-chave (IV) (que analisam os itens Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar, Liderança e Capacidade de Auto-regulação e melhoria do Agrupamento) e considerações finais (V). Tais informações foram obtidas através da análise dos documentos fundamentais da escola da apresentação de si mesma, de observação directa e da realização de múltiplas entrevistas em painel (com alunos, pais, docentes, pessoal não docente, autarcas e outros parceiros de cada escola). Para esta investigação propriamente dita, recorri somente aos dados do ponto III e IV, relativamente aos dois itens avaliados – Organização e Gestão escolar e Capacidade de Auto-regulação e melhoria do Agrupamento. A análise da informação para uma população de 43 Agrupamentos de Escolas e 57 Escolas Singulares, utilizando os relatórios já produzidos pelas equipas de avaliadores nomeadas pela IGE. Como não houve uma recolha efectiva dos dados, porque já tinha sido efectuada, limitei-me à análise estatística e qualitativa dos dados. A análise qualitativa tem por base uma categorização prévia das respostas que foram obtidas, através da

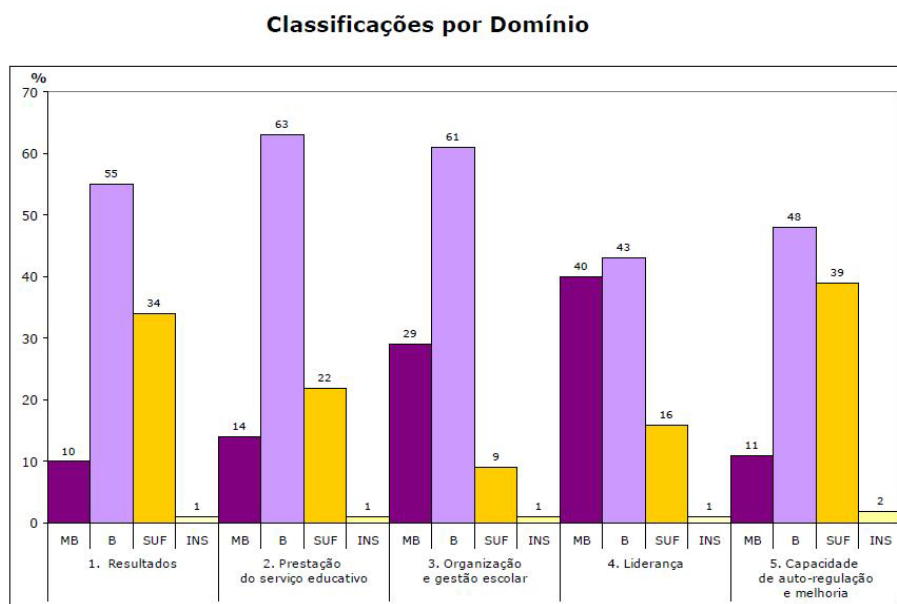
---

<sup>10</sup> Anexo 5 – 100 Relatórios de Avaliação Externa das Escolas, disponíveis em suporte digital;

técnica da análise de conteúdo. Entenda-se análise de conteúdo, segundo Bardin (1979), como “um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Esta técnica utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens e possui um carácter qualitativo e não quantitativo”.

#### 4. Organização, análise e interpretação dos dados

Para apresentar a análise e interpretação dos dados que efectuei, importa referir o que modo como estes estão descritos no relatório que expressa o resultado da avaliação externa de cada uma das unidades de gestão, realizada pela equipa de avaliação destacada para o efeito. Primeiramente é apresentada uma avaliação global de cada um dos domínios (III. Conclusões da avaliação). No seguimento é apresentado, e é neste ponto que vou debruçar detalhadamente a minha análise, a avaliação pormenorizada de cada domínio (IV – Avaliação por domínio-chave). Para avaliar os cinco domínios foi utilizada uma escala de avaliação<sup>11</sup> (4 níveis: Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom), previamente definida. Numa análise genérica dos cinco domínios a distribuição dos níveis de classificação é a seguinte:



**Gráfico 1** – Níveis de classificação por domínio, *in* Relatório Nacional de Avaliação Externa das Escolas 2006-2007 (pp. 14).

<sup>11</sup> Anexo 6 – Escala de avaliação utilizada – Níveis de Classificação dos cinco domínios;

### Legenda do Gráfico:

MB – Muito Bom; B – Bom; SUF – Suficiente; INS – Insuficiente.

Como podemos verificar no gráfico, o nível de classificação Bom assume um maior peso relativo em todos os domínios, destacando-se os domínios Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar e Resultados (63%, 61% e 55%, respectivamente). Isto implica que na sua maioria as escolas revelam bastantes pontos fortes, isto é, o seu desempenho denota uma acção intencional frequente, relativamente à qual foram recolhidos elementos de controlo e regulação. Alguns dos pontos fracos têm impacto nas vivências dos intervenientes. Actuações positivas são a norma, mas decorrem frequentemente do empenho e iniciativa individuais. O nível Suficiente revela também algum destaque nos domínios Resultados e Capacidade de Auto-regulação e melhoria do agrupamento de escola/escola singular, com os seguintes valores percentuais 39% e 34% respectivamente. Portanto, estas unidades de gestão revelam situações em que os pontos fortes e fracos se contrabalançam. As vivências dos alunos e demais intervenientes são emprobecidas. O nível Muito Bom tem alguma predominância nos domínios Organização e Gestão escolar e Liderança com 29% e 40% respectivamente, revelando um desempenho mobilizador sistematizado, com base em procedimentos bem definidos que lhe conferem um carácter sustentado e sustentável no tempo. Globalmente, podemos concluir que os resultados obtidos revelam uma clara predominância de classificações positivas para os cinco domínios em análise.

Para uma análise minuciosa do ponto IV do relatório de Avaliação Externa, recorri à técnica de análise de conteúdo para um tratamento qualitativo dos dados. Deste modo, foram recolhidas nos dois domínios e sub-domínios 11093 inferências<sup>12</sup>. No domínio 3 – Organização e Gestão escolar foram reunidas 7803 evidências, e no domínio 5 – Capacidade de Auto-regulação e melhoria do agrupamento foram registadas 3209 inferências.

### Domínio 3 – Organização e Gestão Escolar

Relativamente à análise desenvolvida, e tendo em conta que administração escolar desempenha um papel decisivo no desenvolvimento e na realização das tarefas e

---

<sup>12</sup> Anexo 7 – Análise de conteúdo dos domínios 3 e 5 – Organização e Gestão escolar e Capacidade de Auto-regulação e melhoria do agrupamento;

objectivos da escola, indiscutivelmente falamos organização escolar como um conjunto de pessoas que, num meio ambiente, realizam tarefas de forma articulada e controlada, mobilizando eficazmente recursos sob a orientação de uma liderança, para atingir determinados objectivos. Deste modo, pudemos verificar através da análise realizada que 94 das unidades de gestão “possuem projecto educativo (PE)”, tem “cuidado e preocupação em garantir a melhoria das condições físicas pela via da criação/remodelação de espaços” (94 unidades de gestão); efectuem um “trabalho regular e sustentado no sentido de tornar mais efectiva a participação dos pais no quotidiano escolar” (90 unidades de gestão); a existência de uma “preocupação com a equidade e justiça na distribuição e acesso aos serviços educativos pelos alunos” e a “promoção por parte do Conselho Executivo do desenvolvimento de uma cultura de responsabilização, de partilha e cooperação entre docentes, não docentes, alunos e todas as estruturas intermédias” (92 unidades de gestão). Quer isto dizer, que os órgãos com competências administrativas e organizacionais (por exemplo, o Conselho Executivo) desempenham e asseguram condições de qualidade e equidade, de forma eficaz e eficiente, para potenciar um ambiente adequado para os seus destinatários. Embora, existam ainda carências nesta eficaz e eficiente tarefa nalgumas unidades de gestão, uma vez que a “estruturação e composição dos departamentos curriculares, não favorece a articulação vertical entre ciclos e aproximação de diferentes grupos de professores” (8 unidades de gestão), ainda existem “desigualdades no acesso a instalações de qualidade e recursos financeiros” (10 unidades de gestão), o “número de funcionários de apoio é manifestamente insuficiente”, o “Plano Curricular de Agrupamento (PCA)” não se apresenta como um documento estruturado e orientador das formas de operacionalização do currículo, nem clarifica as opções do agrupamento” (19 unidades de gestão); em 15 unidades de gestão o “projecto educativo não se constitui como quadro de referência para acção da comunidade educativa”.

Dissecando um pouco mais as competências dos órgãos que têm como função a organização e gestão das escolas, nomeadamente na concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade, podemos verificar que quase na sua totalidade existe um “projecto educativo que norteia o planeamento para a acção e a realização de actividades” (91 unidades de gestão). A existência de uma projecto educativo revela-se crucial uma vez que é “um documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o

modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa” Rodrigues da Costa (1990). O “Conselho Executivo assume um papel central no desenvolvimento de toda a actividade da organização e funcionamento do agrupamento” (99 unidades de gestão). Portanto, estamos presente uma situação de que o Conselho Executivo cumpre as suas funções como órgão de administração e gestão da unidade orgânica nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, patrimonial e financeira. Destaca-se também como ponto positivo “as estratégias mobilizadoras de atitudes de inter-ajuda” (90 unidades de gestão). Como ponto menos positivo destaca-se nesta sub-categoria o “planeamento do ano lectivo ser sustentado nos balanços do ano lectivo anterior e na propostas e/ou recomendações que daí decorrem” que só acontece em 7 unidades de gestão, assim como o “contingente de funcionários não docentes não satisfaz em quantidade as necessidades efectivas do agrupamento”. Na sub-categoria Gestão dos recursos humanos verificámos que na sua maioria os agrupamentos e escolas não agrupadas “procuram dar continuidade pedagógica”, “manter o mesmo director de turma ao longo do ciclo de escolaridade”, o “pessoal não docente é valorizado tendo em conta a sua formação académica e o seu bom desempenho” (94, 94 e 90 unidades de gestão, respectivamente), e a “atribuição de tarefas [ao pessoal não docente] de maior complexidade na gestão e apoio aos alunos na sala de estudo, BE/CRE e na realização dos trabalhos de casa” (83 unidades de gestão), que a “atribuição destas responsabilidades tem-se revelado estimulante e bem sucedida” em quase metade das unidades de gestão (43). Por outro lado, estes estabelecimentos de ensino ainda revelam algumas dificuldades no que diz respeito à formação do pessoal não docente registando-se esta situação em pouco menos de metade destas unidades de gestão – “funcionários identificaram algumas lacunas no âmbito da formação” (33 unidades de gestão), “não existe uma estratégia de formação planeada e articulada com as necessidades identificadas pelo agrupamento” (47 unidades de gestão). Os funcionários indicam também que “gostariam de ser ouvidos a propósito da distribuição de serviço e de outros aspectos do funcionamento” (17 unidades de gestão).

Quanto à sub-categoria gestão dos recursos materiais e financeiros podemos inferir que é considerado um ponto positivo na gestão das escolas, uma vez que na maioria dos agrupamentos e escolas não agrupadas se preocupam com os respectivos espaços educativos e numa aplicação do orçamento de forma eficaz e vantajosa. Ou seja, o “CE precede a investimentos tendentes a criar e reformular/ampliar espaços

educativos” (96 unidades de gestão), apelam à “colaboração das autarquias e de outros parceiros que integram a comunidade escolar” (92 unidades de gestão), e existe uma “preocupação constante pela manutenção, limpeza e segurança [das instalações, espaços e os equipamentos]” (93 unidades de gestão). Uma questão muito referenciada nesta sub-categoria foi também o facto do “financiamento do agrupamento, pela via do Orçamento Geral do Estado, tem sido insuficiente” para poder responder eficazmente às necessidades do agrupamento ou escola não agrupada. Para colmatar tal dificuldade existe uma pequena minoria que tem como “recurso a comparticipação das famílias, e apoio das associações de pais” (4 unidades de gestão). De salientar também, as “diferenças na qualidade e na adequabilidade das diversas instalações que compõe o agrupamento” e dos “espaços carecerem de obras e de manutenção e de conservação” (62 e 64 unidades de gestão, respectivamente).

Na sub-categoria participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa as unidades de gestão fazem referência ao “elevado empenhamento da gestão do agrupamento, bem como de todas as lideranças intermédias”, à “permanente preocupação em aprofundar a participação dos pais” e “fazê-los sentir-se verdadeiros actores do processo educativo” (94, 90 e 87 unidades de gestão, respectivamente). Em relação à participação dos pais também existe um investimento por parte dos directores de turma pois, “promovem reuniões tripartidas (alunos, docentes, pais/encarregados de educação - EE)” e existem uma “flexibilidade de horário de atendimento dos directores de turma, do Conselho Executivo, dos professores/educadores titulares de turma e coordenadores do estabelecimento de ensino” (70 unidade de gestão). Nesta sub-categoria foram apontadas como dificuldades, isto é, aspectos que ainda não estão muito desenvolvidos na gestão do agrupamento ou escola não agrupada. Portanto, destacam-se numa amostra representativa destes (45 a 82 unidades de gestão) as “associações de pais [reconhecerem] não ter um conhecimento claro do projecto educativo”, assim como a “participação ao nível da construção das políticas do agrupamento, é praticamente inexistente” e é “reduzida a valorização por parte dos encarregados de educação, do papel social da escola”; verificou-se também que “não é visível a existência de uma estratégia global e concertada para atrair os pais/EE à Escola” (18 unidades de gestão). Do mesmo modo, não são identificados “protocolos nem parcerias formalmente constituídas”, nem a promoção de “informação atempada, regular e actualizada relativa à vida escolar dos seu educandos”, revelando-se o “estado de letargia da Associação de

Pais o melhor indicador da fraca participação cívica dos pais na vida da Escola” (19 unidades de gestão).

Uma das sub-categorias relativas à análise da gestão e administração das escolas, prende-se com as questões de equidade e justiça. Deste modo, “privilegia-se a interacção colaborante entre os alunos, a inter-ajuda, o trabalho cooperativo ao nível do desenvolvimento dos projectos”, os “alunos sentem-se informados e reconhecem a existência da justiça e equidade no tratamento que lhes é dado ao longo do ano” (92, 91 unidades de gestão). Há por parte da escola “preocupação com a inclusão e com a igualdade de oportunidades é real e evidente no discurso de todos os elementos comunidade ouvidos” (94 unidades de gestão). Este ponto apresenta alguns pontos menos positivos, uma vez que existem alguns agrupamentos e escolas não agrupadas que referenciam “dificuldades relativas aos horários de atendimento pouco convenientes para quem trabalha”, alguma “desorganização no arranque das actividades de enriquecimento curricular e a instabilidade dos professores impedirem o acesso de muitas crianças a essas actividades, assim como os “encarregados de educação afirmam que gostariam de ter um papel mais activo na vida da Escola” (6, 13 e 8 unidades de gestão, respectivamente).

## Domínio 5 – Capacidade de Auto-regulação e melhoria do agrupamento

Em relação ao domínio analisado – Capacidade de Auto-regulação e melhoria do agrupamento, de um modo geral podemos verificar que as inferências recolhidas não referem muitos aspectos positivos comparativamente com os resultados do domínio anteriormente apresentado. Isto é, de uma forma genérica os aspectos relacionados como a organização e gestão da escola, os procedimentos, instrumentos e demais medidas são aplicadas de forma evidente nos agrupamentos e escolas não agrupadas analisadas. O mesmo não acontece nesta categoria como poderão confirmar seguidamente.

Na sub-categoria auto-regulação e melhoria do agrupamento, podemos constatar que o “clima organizacional [é] favorável à expressão de pontos de vista e emissão e partilha da opinião” dos vários intervenientes em 75 das 100 unidades de gestão analisadas. Do mesmo modo, o “corpo docente [é] estável, [existe uma] liderança determinada, uma atitude de abertura à inovação, uma receptividade à participação e ao envolvimento dos pais e de outros parceiros” e a “sustentabilidade do progresso estará



dependente da capacidade [de cada um dos agrupamentos ou escolas não agrupadas] de dinamizar e potenciar a rede social determinantes [do] território educativo” (78 e 70 unidades de gestão, respectivamente). Quando analisamos a questão da melhoria do agrupamento, em 28 agrupamentos ou escolas não agrupadas, verifica-se que ainda “não conhecem os seus pontos fracos e não reconhecem as ameaças à sua acção, sendo difícil definir uma estratégia de melhoria”, em que é “limitada a capacidade de resposta do agrupamento, a conjunturas mais desfavoráveis, quer em contexto interno como externo, por ausência de um exercício reflexivo e colectivo” (46 unidades de gestão). Em mais de metade dos agrupamentos e escolas não agrupadas “não existe uma estratégia global, intencional e consequente para avaliar a qualidade do trabalho desenvolvido” e possuem uma “modalidade de auto-regulação que enfatiza processos informais” (53 e 51 unidades de gestão), isto é, em 74 unidades de gestão, a “auto-avaliação resume-se a uma auto-análise que privilegia processos não formalizados, limitados à base do ensino/aprendizagem, especificamente aos resultados académicos”. Não subsiste uma recolha “com carácter sistemático [de] informação que permita configurar políticas globais e integradas, no plano de organização da escola e das práticas profissionais” (53 unidades de gestão). Em 51 unidades de gestão “ainda não [implementaram] um processo participado de auto-avaliação” – o “ processo de auto-avaliação falta envolver outros actores (pais) e órgãos (Assembleia de Escola)” (21 unidades de gestão). Existe ainda referência em 45 unidades de gestão em que “o processo de avaliação interna não cobre algumas áreas fundamentais da vida do agrupamento, nomeadamente aspectos de monitorização dos processos de ensino e aprendizagem”. Por outro lado, é passível que em mais de um quarto das unidades de gestão “a auto-avaliação [é] muito participada e os seus resultados são instrumento para a melhoria da organização” (32), assim como o “projecto educativo assume problemáticas identificadas pelo processo de auto-avaliação e propõe com clareza e objectividade suportada num plano de melhoria” (31 unidades de gestão). Consta-se igualmente que existe uma “gestão participada promovida pelo Conselho Executivo, um estilo de liderança de proximidade e envolvimento, resultando uma grande capacidade de auto-regulação e numa independência dos resultados” (33 unidades de gestão).

Em relação à sub-categoria auto-avaliação verifica-se que 81 dos agrupamentos e escolas não agrupadas “[criaram] uma equipa de auto-avaliação”, tendo em conta a “importância da avaliação interna como factor estruturante para o seu processo contínuo de melhoria”, constituindo “uma equipa de auto-avaliação com a responsabilidade de

acompanhar e avaliar, não só a execução das políticas, bem como as restantes dimensões da prestação do serviço público de educação” (86 e 78 unidades de gestão, respectivamente). Há uma preocupação na grande maioria dos agrupamentos e escolas não agrupadas, da parte do conselho executivo “de criar um espírito de auto-avaliação através da reflexão sobre os resultados dos alunos nas reuniões do Conselho Pedagógico, dos departamentos curriculares e grupos disciplinares e dos conselhos de turma” (82 unidades de gestão). Mas também é possível verificar que em algumas destas unidades de gestão “ao nível do trabalho [das comissões de avaliação] tudo está por concretizar” (15 unidades de gestão), e a “falta de critérios, indicadores e metas não permite comprovar a relevância desta avaliação na melhoria efectiva da qualidade de desempenho global [de cada unidade de gestão]” (44 unidades de gestão). Regista-se portanto que para quase metade da amostra, a “auto-avaliação do desempenho organizacional parece relativamente secundarizada”, não havendo se quer “qualquer comissão de auto-avaliação” (47 e 7 unidades de gestão, respectivamente).

No entanto, foram salientadas evidências de que em alguns agrupamentos e escolas não agrupadas “esta comissão estabeleceu uma metodologia para avaliação dos resultados escolares e fez propostas de instrumentos de avaliação de actividades e de estruturas”, e consideram que o “processo de auto-avaliação está no bom caminho, cobrindo todos os domínios, faltando apenas, endogeneizar como estratégia fundamental à condução da melhoria da qualidade sustentada e do desempenho de [cada] unidade de gestão” (19 e 53 unidades de gestão, respectivamente). Regista-se também que a “capacidade de auto-avaliação do desempenho organizacional e de melhoria contínua do agrupamento é muito consistente”, “muito participada e os seus resultados são instrumento para a melhoria da organização” (30 e 26 unidades de gestão). Numa amostra significativa (37 unidades de gestão), constata-se que a “comunidade educativa é regularmente chamada a pronunciar-se sobre os serviços prestados e sobre os aspectos mais relacionados com o processo de ensino e os resultados de aprendizagem”, sendo posteriormente “divulgada pelos diversos interessados, [fazendo] vislumbrar que estas práticas tem reflexos no planeamento e organização escolar”. Foi referido em 29 unidades de gestão que existem “planos de melhoria objecto de monitorização e a avaliação dos resultados obtidos tem servido para actuar correctivamente, resultando daí um processo que possibilita melhorias contínuas da organização”, assim como o “projecto de auto-avaliação poderia ser mais abrangente e orientado para a recolha de evidências observáveis que possam constituir matéria de

análise e discussão, de forma a constituir um instrumento de auto-regulação institucional” (25 unidades de gestão). Deste modo, ainda é possível verificar que uma pequena amostra desenvolveu o processo de auto-avaliação “num curto espaço de tempo, aproveitando a circunstância da avaliação externa como “pretexto” mobilizador”, assim como a criação de uma equipa especializada “deveu-se somente, ao cumprimento de um dos pressupostos exigidos às unidades de gestão interessadas a candidatar-se [à Avaliação Externa das Escolas]” (7 e 3 unidades de gestão, respectivamente).

Finalmente, em relação à sub-categoria sustentabilidade do progresso, verificou-se que quase na totalidade dos agrupamentos e escolas não agrupadas à uma “unidade organizacional de gestão de recursos humanos e equipamentos”, o “corpo docente [é] estável e motivado”, havendo uma “preocupação constante com a adopção de práticas e experiências inovadoras” (91, 80 e 84 unidades de gestão, respectivamente). Da avaliação efectuada, salienta-se também a “prestação de um serviço público de educação de qualidade” e um “papel mobilizador das lideranças ao nível da gestão” numa grande maioria das unidades de gestão. Estas “[conhecem] os seus pontos fracos, mas ainda não [traçaram] uma estratégia de melhoria, concertada e eficaz, que lhe permita ultrapassar os problemas e constrangimentos”, e ainda está “pouco clara a forma como os órgãos e as estruturas intermédias têm reflectido de modo concertado sobre os resultados da sua avaliação e como têm potenciado as suas práticas profissionais” (54 e 58 unidades de gestão, respectivamente). Portanto, “não se apresenta claro até que ponto o progresso do agrupamento está dependente da sua liderança e da sua dinâmica própria” (28 unidades de gestão), embora a “dinâmica interna [tenha] vindo a progredir, devido a uma liderança partilhada, a um bom clima interno e à boa relação com a comunidade educativa” (66 unidades de gestão referenciam tal aspecto). Denota-se igualmente, que alguns agrupamentos e escolas não agrupadas procuram “aproveitar as oportunidades que se lhe oferecem com o intuito de melhorar o seu desempenho”, a “introdução de espaços intencionalizados de reflexão sobre as práticas” e a “existência de um processo de auto-reflexão no que concerne aos resultados académicos” (75, 50 e 43 unidades de gestão, respectivamente). Revelam deste modo, “progressos claros, sustentados por uma visão e estratégia bem definidas, com características pedagógicas e sociais bem dirigidas e soluções organizativas muito inovadoras” (39 unidades de gestão), através por exemplo, da realização de “inquéritos à comunidade escolar, focalizados nas questões de liderança, organização e gestão,

ensino-aprendizagem e clima da escola” (38 unidades de gestão). Assim, uma “capacidade de entrosamento do agrupamento com o conjunto de parceiros sociais, devidamente rentabilizados e coordenados, podem constituir uma resposta aos desafios da inclusão e da equidade” foi salientada por 73 agrupamentos e escolas não agrupadas avaliadas.

Com isto, podemos inferir que relativamente à organização e gestão escolar, existe na maioria das unidades de gestão avaliadas, efectivamente um planeamento da actividade que tem como principal objectivo as grandes linhas orientadoras do Projecto Educativo de Escola/Agrupamento, que desempenham e asseguram condições de qualidade e equidade, de forma eficaz e eficiente, para potenciar um ambiente adequado para os seus destinatários. Embora, a intervenção e os contributos das estruturas internas e de entidades externas na definição e revisão dos planos da escola ainda, não aconteça como seria esperado. É também notório que a direcção da escola conhece as competências pessoais e profissionais dos professores e do pessoal não docente, tendo-as em conta na sua gestão. As escolas demonstram uma preocupação com a formação contínua de ambos. É visível também a afectação dos professores às turmas e às direcções de turma, considerando a relação desenvolvida entre os alunos e professores na constituição das turmas e na atribuição do serviço docente. No que concerne, às instalações, espaços e equipamentos da escola carecem de adequados, mormente os recursos de informação.

Existe a todos os níveis, a preocupação com manutenção, segurança e salubridade, mas que é dificultada pelo insuficiente orçamento que as escolas tem de gerir. Quanto à participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa, é evidente uma contínua preocupação de atraí-los à escola e de informá-los sobre o Regulamento Interno, das estratégias educativas e sobre as iniciativas da escola, favorecendo esta participação garantindo clareza de informação, horários adequados de reuniões e de atendimento. Este é também um dos aspectos que está menos desenvolvido na globalidade dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Por um lado, existe a promoção da participação das famílias e encarregados de educação e outros elementos da comunidade educativa acontece ao nível da gestão, embora se vislumbre que por vezes, só acontece esporadicamente em pequenos momentos que não permitem uma participação efectiva destes, não recorrendo a eles na procura de soluções para os problemas dos alunos e da escola. Os reponsáveis da escola e das

diferentes estruturas pautam-se por princípios de equidade e justiça, procurando soluções específicas mais adequadas, evitando recorrer a soluções fáceis, como forma de evitar conflitos. Caminhamos no bom sentido, como pudemos verificar nesta avaliação aos 100 agrupamentos/escolas não agrupadas para um cenário adequado, efectivo e eficaz no que diz respeito à organização e gestão escolar, embora ainda exista muita coisa a fazer para chegarmos a um patamar de excelência.

No que respeita ao processo de auto-avaliação das escolas, podemos inferir que não é um processo participado, envolvendo a comunidade educativa, desde a fase de concepção até à definição de planos de acção para a melhoria. A informação que as escolas recolhem não é de todo, sistemática, tratada e divulgada, se uma forma contínua. Os mecanismos de auto-avaliação não constituem um instrumento de melhoria da organização, ou seja, a auto-avaliação não tem um impacto real no planeamento e na gestão das actividades, na organização da escola e nas práticas profissionais. Nem todas as escolas conhecem os seus pontos fracos, não existindo assim uma estratégia de melhoria com os mecanismos necessários para pôr em prática e ultrapassar dificuldades. Do mesmo modo, é possível afirmar que as escolas já identificam a necessidade de realizar auto-avaliação e em alguns casos ela existe realmente, desenvolvida com ajuda de pessoas externas ou e pela criação de uma equipa de avaliação. Outras ainda, desenvolveram um processo instantâneo pela realização da avaliação externa.

É neste aspecto que a meu ver, e está evidente ao nível dos resultados desta análise, que ocorreu um impacto positivo. Isto é, com a produção de documentos obrigatórios (documento de Apresentação da Escola em si) pelas unidades de gestão para a realização da avaliação externa, implicou por parte destas a organização e sistematização de informação sobre elas próprias, implicando deste modo, a reflexão sobre as suas práticas, resultados e processos. Neste sentido, a realização da avaliação externa influenciou notoriamente as escolas da importância de se avaliarem, pois a auto-avaliação deve ser um processo próprio de cada escola, através da devolução às unidades de gestão do resultado da sua intervenção. Esta primeira intervenção da equipa de avaliadores externos da IGE revelou e contribuiu significativamente para que as escolas tomem consciência da importância fundamental de um processo de auto-avaliação consistente, sistemático e contínuo. Só assim as escolas podem constituir uma oportunidade real para demonstrarem o que sabem e como sabem, ou seja, há uma necessidade de avaliar internamente as medidas aplicadas em cada unidade de gestão, estabelecendo assim relações entre todos os elementos através de um processo que

transforma dados dispersos aleatoriamente num modelo sequenciado e estruturado, com base naquilo que já existe.

Neste pressuposto, numa lógica de melhoria das escolas, a “auto-avaliação fomenta a utilidade de avaliação – é na escola que está quem melhor conhece a realidade, quem realiza as melhorias no dia-a-dia e assegura a continuidade”. Deste modo, se a auto-avaliação tem como objectivo a melhoria da escola, então deve ser um processo participado, envolvendo professores, alunos, pais, tanto quanto possível, em cada uma das fases do processo. A avaliação externa, por sua vez, “sustenta a validade da avaliação – o olhar dos outros, a credibilidade e o (re)conhecimento que podem servir o reforço da segurança dos actores educativos” (CNE, 2007). A emergência da complementariedade destas é essencial do ponto de vista da melhoria da qualidade e da inovação nas escolas. Para isso, é necessário o desenvolvimento de uma “avaliação interna que examina de forma sistemática os pontos fortes e fracos do estabelecimento escolar, apoiando-se tanto sobre os problemas identificados pelos diferentes actores da escola como sobre as fontes exteriores de informação” (Eurydice, 2004, *in* Avaliação das Escolas, Modelos e Processos, 2007).

Como limitações deste estudo, e que poderá ser comum a outros trabalhos idênticos, são as dificuldades em aceder em profundidade às racionalidades dos actores sobre as suas concepções e práticas concretas. Na verdade, este trabalho poderia ser complementado com a aplicação de entrevistas a alguns actores das escolas, que nos ajudariam a enriquecer esta pesquisa. Do mesmo modo, e tendo em conta que já foi realizada em mais dois anos lectivos esta actividade por parte da Ige (ano lectivo 2007/08 e 2008/09), seria interessante perspectivar comparativamente a evolução da aplicação sistemática e contínua relativa a estas temáticas.

## CONCLUSÃO

Mesmo depois da pequena revisão de literatura realizada, e de todo o trabalho concebido, continua a ser necessária uma constante investigação nesta área. Já são vários os estudos realizados no âmbito destas temáticas, e tal continuará a acontecer pela importância que a escola representa na sociedade. Uma vez que, tomo por adquirida a ideia de que a educação é um factor para o desenvolvimento do país. Neste pressuposto, é necessário apostar num sistema de ensino que privilegie a qualidade dos processos e resultados.

Não descurando a ideia de que cada escola, é uma realidade com identidade própria, emerge por isso a necessidade de ser uma escola autónoma que seja capaz de dar resposta e superar os problemas da comunidade a que pertence e conhece bem. Neste sentido, é necessário uma organização e gestão responsável pelo processo com a participação e compromisso de todos, assim como a avaliação como fonte de conhecimento, meio e veículo de aprendizagem e garantia de qualidade desses processos. Urge criar propostas que resultem de facto na construção de uma escola democrática e com qualidade social, fazendo com que os órgãos dirigentes do sistema educacional, possam reconhecê-la como prioritária e criem dispositivos legais que sejam coerentes e justos, disponibilizando os recursos necessários à realização dos projetos em cada escola.

Em suma, no plano da política educativa centralista e burocrática, já foi apresentado por numerosas investigações que não pode ser uma possibilidade. É imperativo tornar em realidade o paradigma de gestão de informação. A lógica de regulamentação normativa, hierárquica e centralizada deve ser irrefutavelmente cessada e uma lógica de controlo social deverá ser desenvolvida de forma consistente e enraizada, implicando assim a participação e a prestação de contas.

Concluindo de uma forma muito clássica, o presente trabalho não esgota todas as possibilidades de pesquisa em função desta problemática.

## BIBLIOGRAFIA

ALIAZ, GÓIS e GONÇALVES (2001), *in* Conselho Nacional de Educação (2007), *Avaliação de Escolas, Modelos e Processos*, Lisboa: ME.

AFONSO, N. (1994) *A reforma da administração escolar: a abordagem política em análise organizacional*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

AFONSO, N. (2002), *Avaliação do Serviço Público de Educação: Direito do Cidadão e do Dever do Estado*, *in* Conselho Nacional de Educação, *Qualidade de Avaliação em Educação*, Lisboa, CNE-ME.

AFONSO, (2002), *in* COSTA, J. A., NETO-MENDES, A. e VENTURA, A. (org.) (2000), *Estratégia e Liderança nas Organizações Escolares*, Aveiro: Universidade de Aveiro.

AFONSO, N. (2005), *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*, Lisboa, Edições ASA, 1.<sup>a</sup> edição.

AZEVEDO, (2002), *in* Conselho Nacional de Educação, (2007), *Avaliação de Escolas, Modelos e Processos*, Lisboa: ME.

BARDIN. L. (1979), *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona Edições.

BARROSO, J. (1996). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*, *in* João Barroso, (org.), *O Estudo da Escola*, Porto: Porto Editora.

BARROSO, J. (1997), *Autonomia e Gestão das Escolas*, Lisboa: Ministério da Educação.

BARROSO, J. (2001), *Relatório global da primeira fase do Programa de Avaliação Externa*; efectuado no âmbito do programa de avaliação externa do processo de aplicação do regime de autonomia, administração e gestão das escolas e agrupamento de escolas definido pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio.



BARROSO, J. (2003), *Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução*, Educ. Soc., Apr. 2003, vol.24, no.82, p.63-92. ISSN 0101-7330. <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a04v24n82.pdf>.

BARROSO, J. (2003), *Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada*, in BARROSO, J. (Org.). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*,. Porto: ASA.

BARROSO, J. (2004), *A Autonomia das Escolas: Uma ficção necessária*, in Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 17, n.º 002. Braga: Universidade do Minho. Pp. 49-83.

BERTRAND, Y. & GUILLEMET, P. (1994), *Organizações: Uma abordagem sistémica*, Lisboa, Instituto Piaget.

BEST, J. (1974), *Como investigar en educación*, 3ª ed. Ediciones Morata S.A., Madrid. (versión española por Gonzalo Gonzalvo Mainar).

BORG, W. R., & GALL, M. D. (1989), *Educational Research* in Tuckman, B. (2005), *Manual de Investigação em Educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CARDOSO, L. (1997), *Gestão estratégica das organizações – ao encontro do 3º milénio*, Lisboa, Verbo.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2002), *Qualidade e Avaliação da Educação*, Lisboa: ME.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2007), *Avaliação de Escolas, Modelos e Processos*, Lisboa: ME.

COSTA, J. A. (1991), *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*, Lisboa, Texto Editora.

COSTA, J. A. (1996), *Imagens Organizacionais da Escola*, Porto: ASA (3ª ed. 2003).

COSTA, J. A., NETO-MENDES, A. e VENTURA, A. (org.) (2000), *Estratégia e Liderança nas Organizações Escolares*, Aveiro: Universidade de Aveiro.

COSTA, J. A., NETO-MENDES, A. e VENTURA, A. (org.) (2002), *Avaliação de Organizações Educativas*, Aveiro: Universidade de Aveiro.

COSTA, J. A., NETO-MENDES, A. e VENTURA, A. (org.) (2004), *Políticas e Gestão Local da Educação*, Aveiro: Universidade de Aveiro.

COSTA, J- & VENTURA, A., (S/D), *Gestão das Escolas em Portugal*, in Góis, E. y Gonçalves, C. (2005), *Melhorar as Escolas: práticas eficazes*. Porto:ASA.

DEMAILLY, 2001a, in ESTÊVÃO, C. (1998), *Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexão em torno da dialética do reajustamento da justiça e da modernização*, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Braga.

ESCORZA, T. E. (1980), in Lafond, Ortega, Marieau, Skovskaarg, Formosinho e Machado, (1998), *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*, Lisboa, Edições ASA.

ESTÊVÃO, C. (1998), *Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexão em torno da dialética do reajustamento da justiça e da modernização*, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Braga.

EURYDICE (2004), in Conselho Nacional de Educação (2007), *Avaliação de Escolas, Modelos e Processos*, Lisboa: ME.

FORMOSINHO, J., FERREIRA, F.I. e MACHADO, J. (2000), *Políticas educativas e autonomia das escolas*, Porto: ASA.

FORMOSINHO, J., SOUSA FERNANDES, A., MACHADO, J. E FERREIRA, F. I., (2005), *Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e lógicas de mediação*, Lisboa, Edições ASA, 1.ª Edição.

FORTIM, M. F. (1996), *O Processo de Investigação: da Concepção à Realização*, Loures: Lusociência, Coop., 17-18, 62, 388p.

FOX, D. (1981), *El Proceso de Investigación en Educación*, Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

FREITAS DO AMARA, D. (1988), *Curso de Direito Administrativo*, Vol. I, Coimbra: Livraria Almedina, in Formosinho, J., Sousa Fernandes, A., Machado, J. e Ferreira, F. I., (2005), *Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e lógicas de mediação*, Lisboa, Edições ASA, 1.<sup>a</sup> Edição.

GAIRÍN, o.c.:27, in Formosinho, J., Sousa Fernandes, A., Machado, J. e Ferreira, F. I., (2005), *Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e lógicas de mediação*, Lisboa, Edições ASA, 1.<sup>a</sup> Edição.

GAUTHIER, (1992), in FORTIM, M. F., (1996), *O Processo de Investigação: da Concepção à Realização*, Loures: Lusociência, Coop., 17-18, 62, 388p.

GOUMAY, s.d., 155, in FORMOSINHO, J., SOUSA FERNANDES, A., MACHADO, J. E FERREIRA, F. I., (2005), *Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e lógicas de mediação*, Lisboa, Edições ASA, 1.<sup>a</sup> Edição.

LAFOND, M., ORTEGA, E., MARIEAU, G., SKOVSGAARD, J., FORMOSINHO, J. E MACHADO, J., (1998), *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*, Lisboa, Edições ASA.

LIMA, L.C. (1998), *A escola como organização e a participação na organização escolar*, Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação, 2.<sup>a</sup> edição.

MÉNDEZ, J. M. (2002), *Avaliar, Para Conhecer, Examinar, Para Excluir*, Lisboa, Edições ASA, 1.<sup>a</sup> Edição.

MEURET, D. (2002). *O Papel da Avaliação na Regulação dos Sistemas Educativos*, in Costa, Neto-Mendes e Ventura (Eds.), II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MINTSBERG, H. (1983). *Structure in Fives: Designing Effective Organizations*, Prentice-Hall, New Jersey.

MINTSBERG, H. (1990), *Le Manegement*, voyage na center dês organisations, Paris, Les Editions d'organisations.

NICO, J. B., (2000), *Tornar-se estudante universitário/a: Contributo do conforto académico na definição de uma estratégia curricular de sucesso*, Tese de doutorado não-publicada, Universidade de Évora: Évora, Portugal.

STUFFLEBEAN, D. L. e SHINKFIELD, A. J., (1993), *Evaluación Sistemática. Guía teórica e práctica*, Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.

TYLER, R.W. (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: University of Chicago.

VENTURA, A. (2005), *O poder interpretativo das metáforas e a análise das Organizações*, *Administração Educacional*, Revista do Fórum Português de Administração Educacional (5), 44-56.

#### Legislação:

*Decreto-Lei n.º 471 de 6 de Maio de 1914*

*Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de Setembro*

*Decreto-Lei n.º 504/79, de 31 de Dezembro*

*Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro*

*Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro*

*Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de Outubro*

*Lei n.º 18/96, de 20 de Junho*

*Despacho Normativo n.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho*

*Decreto-Lei n.º 233/97, de 3 de Setembro*

*Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Março*

*Decreto-Lei n.º 70/99, de 12 de Março*

*Decreto-Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro*

*Decreto-Lei n.º 213/06, de 27 de Outubro*

*Despacho Conjunto n.º 370/2006, do Diário da República*

*Portaria n.º 827-G/2007, de 31 de Julho*

*Portaria n.º 827-F/2007, de 31 de Julho*

*Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de Julho*

## **ANEXOS**

**Anexo 1** – Protocolo de Estágio de Natureza Profissional;

**Anexo 2** – Roteiros da Actividade 1.2 – Resultados Escolares e estratégias de remediação no Ensino Básico (alguns roteiros a título de exemplo), disponíveis em suporte digital;

**Anexo 3** – Análises de conteúdo dos Relatórios Síntese (algumas a título de exemplo), disponíveis em suporte digital;

**Anexo 4** – Roteiro dos Percursos Alternativos segundo o Despacho Normativo n.º1/2006, de 6 de Janeiro (um roteiro de uma unidade de gestão a título de exemplo);

**Anexo 5** – 100 Relatórios de Avaliação Externa das Escolas, disponíveis em suporte digital (organizados por Direcção Regional a que pertencem);

**Anexo 6** – Escala de Avaliação utilizada – Níveis de Classificação dos cinco Domínios;

**Anexo 7** – Análise de conteúdo dos domínios 3 e 5 – Organização e Gestão escolar e Capacidade de Auto-regulação e melhoria do agrupamento, disponíveis em suporte digital.

**Anexo 8** – Apreciação final da Orientadora do Estágio

## **Anexo 1 – Protocolo de Estágio**

**Anexo 4 – Roteiro dos Percursos**  
**Alternativos segundo o Despacho**  
**Normativo n.º1/2006, de 6 de Janeiro**



**Anexo 6 – Escala de Avaliação  
utilizada - Níveis de Classificação dos  
Cinco Domínios**

## Quatro níveis de classificação

**Muito Bom** – A escola revela predominantemente pontos fortes, isto é, o seu desempenho é mobilizador e evidencia uma acção intencional sistemática, com base em procedimentos bem definidos que lhe dão um carácter sustentado e sustentável no tempo. Alguns aspectos menos conseguidos não afectam a mobilização para o aperfeiçoamento.

**Bom** – A escola revela bastantes pontos fortes, isto é, o seu desempenho denota uma acção intencional frequente, relativamente à qual foram recolhidos elementos de controlo e regulação. Alguns dos pontos fracos têm impacto nas vivências dos intervenientes. As actuações positivas são a norma, mas decorrem frequentemente do empenho e iniciativa individuais.

**Suficiente** – A escola revela situações em que os pontos fortes e os pontos fracos se contrabalançam, mostrando frequentemente uma acção com alguns aspectos positivos, mas pouco determinada e sistemática. As vivências dos alunos e demais intervenientes são empobrecidas pela existências de pontos fracos e actuações positivas são erráticas e dependentes do eventual empenho de algumas pessoas. As acções de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo.

**Insuficiente** – A escola revela situações em que os pontos fracos ultrapassam os pontos fortes e as vivências dos vários intervenientes são generalizadamente pobres. A atenção prestada a normas e regras tem um carácter essencialmente formal, sem conseguir desenvolver uma atitude e acções positivas comuns. A capacidade interna de melhoria é muito limitada, podendo existir alguns aspectos positivos, mas pouco consistentes ou relevantes para o desempenho global.

## **Anexo 8 – Apreciação final da Orientadora do Estágio**